

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET)
Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada

KÁTIA ANDRÉA DA SILVA FALCOMER

**PERFIS DE COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) EM SERVIÇO
E SUA PERMEABILIDADE A MUDANÇAS**

BRASÍLIA-DF
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

KÁTIA ANDRÉA DA SILVA FALCOMER

**PERFIS DE COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES
DE LINGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) EM SERVIÇO
E SUA PERMEABILIDADE A MUDANÇAS**

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

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

Brasília-DF
2009

PERFIS DE COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES
DE LINGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) EM SERVIÇO
E SUA PERMEABILIDADE A MUDANÇAS

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB)

Orientador

Profa. Dra. Edcleia Aparecida Basso (FECILCAM)

Examinadora Externa

Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet (UnB)

Examinador Interno

Profa Dra Janaína Soares Alves (UnB)

Suplente

Aos meus filhos, Ana Luísa e Arthur, razão
do meu viver.

Ao meu esposo, Cassio, meu porto seguro.

À minha mãe, Neide, meu exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Petrônio, que jamais mediu esforços para me proporcionar uma educação de qualidade.

A minha mãe, Neide, que esteve presente em todas as etapas da minha vida escolar, apoiando-me e incentivando-me. E que, ao retomar seus estudos para concluir o Ensino Médio após ser avó, mostrou-me, com seu exemplo, que eu também seria capaz de recomeçar.

A minha filha, Ana Luísa, que além de compreender minha ausência durante essa jornada, deu-me colo quando eu me desesperava achando que não conseguiria alcançar meu objetivo final. Muitas vezes dormimos abraçadas depois de longas transcrições em parceria...

Ao meu filho, Arthur, que também soube entender que durante algum tempo não poderíamos passear com tanta frequência e que torceu ferozmente pelo meu sucesso.

Ao meu esposo, Cassio, que me apoiou desde o primeiro momento desta caminhada. Agradeço seu companheirismo inquestionável, sua paciência e ajuda indescritíveis.

Aos meus irmãos, Petrônio Júnior, Liliane e Viviane, que sempre torceram por mim e foram grandes incentivadores ao longo desta pesquisa.

Ao meu orientador Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pelos momentos de reflexão, pelas palavras de incentivo, pelo entusiasmo compartilhado.

A Lunalva Araújo, Katy Cox e Isabela Villas Boas, que como Coordenadoras Acadêmicas de diferentes instituições pelas quais passei em diferentes períodos da minha vida, acreditaram em minha paixão pelo ensino da Língua Inglesa e apostaram no meu trabalho.

As supervisoras, Vânia Rodrigues, Márcia Ribeiro e Elisabeth Blom, que com enorme boa vontade em colaborar com esta pesquisa, administraram o segundo teste oral aos participantes.

A amiga Sílvia Caldas, com quem dividi a empolgação da inscrição para o processo de seleção, o medo do fracasso e a euforia da vitória.

Ao companheiro do Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada e parceiro de trabalho admirável, Ronaldo Lima Júnior, pela imensa ajuda em todas as etapas que juntos percorremos.

A todos os meus alunos que me proporcionaram, nesses vinte e um anos de magistério, a privilegiada oportunidade de realização pessoal e profissional. Em especial, aos

participantes desta pesquisa, Ágata, Antônio, Carla e Jorge, que possibilitaram a realização de mais um sonho.

A todos os meus amigos, colegas de trabalho, professores e companheiros do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada que, por meio da torcida, compartilharam dessa aventura.

Aos Profs. Drs. Edcleia Basso, Gilberto Chauvet e Janaína Alves, pelo apoio à minha pesquisa por meio de tão detalhada leitura da dissertação e valiosas sugestões de aprimoramento. E, acima de tudo, pelo grande incentivo à investigação científica.

"The complexity of the dynamic triangular interplay among teachers and learners and subject matter continually gives birth to an endless number of questions to answer, problems to solve, issues to ponder. Every time you walk into a classroom to teach, you face some of those issues, and if you're a growing teacher, you learn something new yourself."

H. Douglas Brown

RESUMO

Diversos estudos têm revelado que, devido a vários fatores, poucos professores de Língua Inglesa de escolas públicas têm a oportunidade de dar continuidade à sua formação após a graduação. Num projeto de parceria entre um Centro Binacional em Brasília e a Embaixada dos Estados Unidos da América, um grupo de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal participou de um curso de formação continuada cujas principais metas eram aprimorar o domínio da língua-alvo e desenvolver a prática de ensino do idioma. Este estudo procurou investigar as competências de ensino de LE desse grupo de professores com base na definição de competências proposta por Almeida Filho (1993). A pesquisa configurou-se como um estudo de caso e teve como objetivos analisar o perfil de competências obtido do grupo de professores participante e investigar sinais de permeabilidade a mudanças na avaliação que os professores fizeram do curso no momento de sua conclusão. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas individuais, uma entrevista coletiva gravada em vídeo, narrativas escritas, sessões reflexivas e documentos oficiais. Os resultados sugerem que quando do início do curso de formação, os professores participantes da pesquisa atuavam predominantemente movidos pela sua Competência Implícita e possuíam uma limitada Competência Teórica. Ao final do curso, os resultados evidenciaram indícios de alterações nas Competências Lingüístico-Comunicativa, Teórica, Aplicada e Profissional dos participantes. Na avaliação feita pelos professores, há tendências de desenvolvimento especialmente da Competência Profissional. O presente trabalho pode contribuir para demonstrar a importância das competências na formação global do professor, bem como a relevância da referida teoria para a concepção de programas de formação continuada para professores de língua inglesa, já que ela possibilita a análise do desenvolvimento do profissional de LE em diferentes aspectos. Acreditamos que um curso de formação continuada que atenda às reais necessidades de desenvolvimento dos professores em serviço tem maiores chances de prover mudanças nas aulas que esses professores ministram e, conseqüentemente, promover um ensino da Língua Inglesa de maior qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada; desenvolvimento do professor; competência implícita; competência lingüístico-comunicativa; competência teórica; competência aplicada; competência profissional

ABSTRACT

Several studies have revealed that, due to various factors, few public schools teachers of English as a foreign language have the opportunity of professional development after graduating. In a partnership project between a Binational Center in Brasília and The Embassy of The United States of America, a group of teachers from the Educational Service of the Federal District participated in a continuing education course that had the main objectives of improving the teachers' mastery of the target language and developing their teaching practice. This study deals with the investigation of the FL teaching competences of this group of teachers based on the definition of competences proposed by Almeida Filho (1993). This case study aimed at analyzing the competences profile obtained from the participant group of teachers and investigating any signs of possible changes in these competences regarding the teachers' evaluation of the course at its conclusion. The data was obtained by way of individual interviews, a video recorded group interview, written narratives, reflection sessions, and official documents. The results suggest that at the time of the beginning of the development course, the teachers were used to acting mainly upon their Implicit Competence and also that they presented very limited Theoretical Competence. At the end of the course, the results suggest some changes in the Linguistic-Communicative, Theoretical, Applied, and Professional Competences of the participants. According to the teachers' evaluation, it was observed that there is a tendency to develop the Professional Competence in special. This study can contribute to make the importance of competences evident in the global development of teachers, as well as the relevance of this theory to the conception of continuing education courses to teachers of English, once it makes it possible to analyze the development of the FL professional in different aspects. We believe that a continuing education course that takes the real developmental needs of the teachers into account has more chances of arousing changes in the classes these teachers give; therefore, it will promote a more qualified teaching of the English language.

KEY WORDS: continuing education for FL teachers; EFL teacher development; language teaching competences

LISTA DE GRÁFICOS, TABELAS E FIGURAS**GRÁFICOS**

Número	Descrição	Página
1	Resultados dos testes orais de admissão ao curso de formação continuada	67
2	Resultados dos testes orais aplicados ao final do curso de formação continuada	68
3	Resultados comparativos entre a nota obtida pelos participantes no teste oral de admissão ao curso e a nota obtida nos testes aplicados ao final do curso	68
4	Resultados dos testes escritos de admissão ao curso de formação continuada	71
5	Resultados dos testes escritos aplicados ao final do segundo mês do curso de formação continuada	72
6	Resultados dos testes escritos aplicados ao final do quarto mês / primeiro semestre do curso de formação continuada	73
7	Resultados comparativos entre a nota obtida pelos participantes no teste escrito de admissão e a média obtida nos testes aplicados durante e ao final do curso	74

TABELAS

Número	Descrição	Página
1	Resultados comparativos entre a nota obtida pelos participantes no teste escrito de admissão e a média obtida nos testes aplicados durante e ao final do curso	73

FIGURAS

Número	Descrição	Página
1	O conjunto das cinco competências do professor de LE	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE: Língua Estrangeira
FL: Foreign Language
LA: Lingüística Aplicada
CB: Centro Binacional
SEDF: Secretaria de Educação do Distrito Federal
DRE: Diretoria Regional de Ensino
SOE: Serviço de Orientação Educacional
DAs: Alunos com Deficiência Auditiva
PSTDP: Public School Teachers' Development Project
DF: Distrito Federal
PCNem: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
LDB: Lei de Diretrizes e Bases
DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais
MEC: Ministério da Educação
CNE: Conselho Nacional de Educação
CES: Câmara de Educação Superior
LEM: Língua Estrangeira Moderna
PAS: Programa de Avaliação Seriada
EAPE: Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação
TDC: Teachers' Development Course
TESL: Teachers of English as a Second Language

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

P: Pesquisadora

... pausa

[] informação não verbalizada pelo entrevistado, mas subentendida pelo contexto

(?) incompreensível

[...] supressão de trechos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Justificativa da Pesquisa	16
Objetivos da Pesquisa.....	18
Questões da Pesquisa.....	19
Metodologia.....	19
A Estrutura da Dissertação	20
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
1.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LE.....	21
1.2 AS DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA SEGUNDO A LINGÜÍSTICA.....	26
1.3 AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	29
1.3.1 A Competência Implícita.....	35
1.3.2 A Competência Linguístico-Comunicativa.....	37
1.3.3 A Competência Aplicada.....	38
1.3.4 A Competência Teórica.....	39
1.3.5 A Competência Profissional.....	40
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	42
2.1 A NATUREZA DA PESQUISA	42
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	46
2.3 A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	47
2.4 OS PARTICIPANTES	48
2.5 OS PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	49
2.6 OS INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS	50
2.6.1 Questionários	50
2.6.2 Entrevistas	50
2.6.3 Documentos oficiais.....	52
2.6.4 Documentos pessoais.....	53
2.7 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	54
CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS	55
3.1 AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE LE.....	55
3.1.1 PROFESSORA ÁGATA.....	55
3.1.2 PROFESSOR ANTÔNIO	57

3.1.3 PROFESSORA CARLA	58
3.1.4 PROFESSOR JORGE	59
3.2 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE LE.....	60
3.3 AS CINCO COMPETÊNCIAS NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	63
3.3.1 COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA	64
3.3.2 COMPETÊNCIA IMPLÍCITA	77
3.3.3 COMPETÊNCIA TEÓRICA	82
3.3.4 COMPETÊNCIA APLICADA	85
3.3.5 COMPETÊNCIA PROFISSIONAL	92
CONCLUSÕES	98
RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA	98
CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO.....	104
LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	105
SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A – Transcrição da entrevista com a Coordenadora Acadêmica do CB	113
APÊNDICE B – Relato de experiências como aprendiz de LE – Participante Ágata.....	118
APÊNDICE C – Relato de experiências como aprendiz de LE – Participante Antônio.....	119
APÊNDICE D – Relato de experiências como aprendiz de LE – Participante Carla.....	120
APÊNDICE E - Relato de experiências como aprendiz de LE – Participante Jorge.....	121
APÊNDICE F – Transcrição da entrevista com a participante Ágata.....	122
APÊNDICE G – Transcrição da entrevista com o participante Antônio.....	124
APÊNDICE H – Transcrição da entrevista com a participante Carla.....	127
APÊNDICE I – Transcrição da entrevista com o participante Jorge	132
APÊNDICE J – Relato de uma aula típica – Participante Ágata.....	136
APÊNDICE K – Relato de uma aula típica – Participante Antônio.....	136
APÊNDICE L – Relato de uma aula típica – Participante Carla.....	137
APÊNDICE M – Relato de uma aula típica – Participante Jorge.....	138
APÊNDICE N – Relato sobre atividade em grupos – Participante Ágata.....	139
APÊNDICE O – Relato sobre atividade em grupos – Participante Antônio.....	139
APÊNDICE P – Relato sobre atividade em grupos – Participante Carla.....	140
APÊNDICE Q – Relato sobre atividade em grupos – Participante Jorge.....	140
APÊNDICE R – Avaliação do curso - Participante Ágata.....	140

APÊNDICE S – Avaliação do curso - Participante Antônio.....	142
APÊNDICE T – Avaliação do curso - Participante Carla.....	143
APÊNDICE U – Avaliação do curso - Participante Jorge.....	144
APÊNDICE V – Transcrição de entrevista em grupo gravada em vídeo.....	146
APÊNDICE W – Termo de consentimento - Participantes.....	150
APÊNDICE X – Autorização do Centro Binacional	151
ANEXO A – Panfleto explicativo sobre o curso.....	152
ANEXO B – Informativo publicado em jornal local	153

INTRODUÇÃO

Justificativa da Pesquisa

As competências do professor de Língua Estrangeira (LE) constituem um dos tópicos pertinentes à formação de agentes do processo de ensino/aprendizagem de línguas, que por sua vez são parte integrante da agenda de pesquisa aplicada brasileira de interesse de pesquisadores em Lingüística Aplicada (LA) e de professores de línguas. Desde a terminologia clássica usada por Chomsky em 1963, expandida por Hymes em 1971 e por Canale em 1983 (ALMEIDA FILHO, 2005), vários têm sido os estudos direcionados às demais competências dos professores, além daqueles voltados à da lingüístico-comunicativa.

Todavia, quando o termo “competência” é usado entre professores e pesquisadores ainda há a predominante associação ao “ser ou não competente”, a estar ou não propriamente capacitado para exercer a profissão (BASSO, 2008b). E é nesse dilema que os professores da rede pública de ensino muitas vezes se encontram. Eles se percebem numa encruzilhada entre o que sabem, quanto sabem, como podem produzir o ensino de línguas no contexto em que lecionam e o que gostariam ou sabem ser necessário saber buscando integrar tais expectativas à sua realidade.

Sabemos que uma boa parte dos professores já não se entrega aos chamados para mudanças, a esses convites externos para inovações. Mas não são a esses que nos referimos. Referimo-nos àqueles que sentem dentro de si mesmos a inquietação da estabilidade, o inconformismo quanto ao que sabem, a insatisfação por saberem que podem ser e fazer mais e melhor. Referimo-nos àqueles que, apesar de ter um emprego público garantido, não se entregam à mesmice, buscam algo novo, têm a sede de aprender, de recomeçar sempre.

Ao iniciar um curso de Letras, baseando-se nas ementas e programas das disciplinas ou lendo as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras fornecidas pelo MEC, os futuros professores podem ter a errônea impressão de que ao final do curso estarão formados, prontos para o ensino da língua e, sobretudo, que serão “profissionais competentes”. Ledo engano!

Entretanto, conforme ressalta Basso (2001, p. 313) por mais que a universidade cumpra o seu papel, nunca haverá a garantia de que os futuros professores constituirão ou farão suas aulas ou seu ensino baseados nas discussões feitas com seus professores durante a graduação, porque os professores, mesmo os mais iniciantes, trazem sempre uma noção enraizada em seu ego, que se partilha agora num noviço profissional, de como fazer para

ensinar uma nova língua, noção esta que os formadores de Letras não conseguem modificar ao longo do curso (BASSO, 2006).

Daí a necessidade de os professores se conhecerem em primeiro lugar, para somente depois buscarem se manter atualizados, se colocar a par das pesquisas feitas na área, estar em contato com as teorias autorizadas relacionadas ao ensino/aprendizagem de LE. Desta reflexão esperamos que entrem em contato uns com os outros para que haja discussão, troca de idéias e experiências, uma vez que aprender com o outro é salutar, desestabilizante por vezes, apresentando assim vantagens para a formação profissional continuada.

Um bom curso de formação para professores em serviço vai ao encontro das necessidades daqueles que têm sede de aprender mais, ler mais, trocar idéias. No entanto, o professor de LE raramente tem a oportunidade de se engajar em cursos de formação em serviço. Em parte devido à sua carga de trabalho que muitas vezes não lhe permite dedicar tempo a um processo mais demorado de formação; por outro lado, cursos de proficiência em um outro idioma geralmente ultrapassam a quantia de que um professor da rede pública dispõe mensalmente para investimento em sua formação profissional.

Por meio de um projeto inovador, foi oferecida aos professores de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), a oportunidade de participar de um curso de formação continuada no qual aprimorar o domínio da língua-alvo e desenvolver a prática de ensino do idioma eram as principais metas.

Assim, ante a experiência rica de preparar e vivenciar esse curso, justificamos a produção deste trabalho, que teve como interesse investigar o perfil de competências de quatro professores-alunos do curso de formação mencionado, com base na definição das competências dos professores de línguas proposta por Almeida Filho (1993). Foi investigada também a possibilidade de alterações dessas competências uma vez que no Brasil pouco se tem pesquisado sobre as competências dos professores de língua estrangeira quando inseridos em programas de formação continuada.

Considerando a teorização de Perrenoud (2000) de que administrar sua própria formação contínua está entre as dez competências para ensinar, acreditamos que esse curso de formação foi uma rara oportunidade que esse grupo de professores da SEDF teve para vivenciar novas dimensões das competências requeridas de um profissional da área.

Conseqüentemente, essa foi também uma rica oportunidade para a pesquisa aplicada nesse contexto, uma vez que esta pesquisa é parte de um projeto maior denominado

PROJETO PRÓ-FORMAÇÃO¹ coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (Universidade de Brasília – UnB) cujo foco é a *delimitação do conjunto de conceitos e relações entre as competências de ensinar de professores de línguas e de aprender de alunos de idiomas*. Os estudos no bojo desse Projeto buscam desvendar mecanismos da operação de ensino/aprendizagem e da formação de professores num momento seguinte ao das concepções da abordagem quando as ações de ensinar e de aprender já se impõem sucedendo a fase das ideias ou das concepções que se aglomeram para constituir uma filosofia de ensinar uma nova língua na escola. Alguns dos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores do Projeto Pró-Formação já podem ser acompanhados por meio das pesquisas de CAMPOS (2007), FERRAÇO DE PAULA (2008) e GARCIA DA CUNHA (2008). Os demais estudos encontram-se em fase de conclusão.

Objetivos da Pesquisa

O objetivo deste estudo é buscar embasamento teórico na literatura, de acordo com as definições de “competência” e, paralelamente, acompanhar os professores de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Distrito Federal que participaram de um curso de formação para professores em um Centro Binacional de Brasília.

Esse acompanhamento teve por objetivo primordial analisar as competências que os participantes apresentaram ao iniciar o curso, durante e ao final do mesmo, no intuito de investigar se houve alterações nas competências no período do curso de formação. Como base para a análise, foi adotada a definição de “competência” proposta por Almeida Filho (1993, 1999, 2004, 2006). Dessa maneira, pretendemos também averiguar se a formação continuada pode influenciar as “competências” já instaladas nos professores envolvidos.

¹ Disponível em <http://www.pgla.org.br/pdf/projeto_almeida_filho.pdf>

Questões da Pesquisa

A partir dos objetivos anteriormente propostos, procuramos responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Qual o perfil de competências de ensino de LE obtido junto ao grupo analisado de professores de escolas públicas do DF em diferentes momentos - no início, ao longo e ao final de um curso de formação continuada?

1.1 Quais sinais de permeabilidade a mudanças são detectáveis na avaliação que esses professores fazem do curso no momento de sua conclusão?

Metodologia

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2006) e configura-se como um estudo de caso (FREEBODY, 2003). Um grupo de professores de língua inglesa da Secretaria de Educação do Distrito Federal, inserido em um curso de formação continuada num Centro Binacional em Brasília, foi acompanhado para que pudéssemos investigar suas competências de ensinar.

Ao longo do curso de formação, utilizamos diferentes instrumentos para coletar registros para nossa investigação. Essa coleta foi feita no ambiente natural da pesquisa, a sala de aula do curso de formação. Assim, os professores-alunos participaram de entrevistas, fizeram relatos escritos sobre suas experiências e se engajaram em discussões acerca da teoria sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas, sendo que uma dessas discussões, conduzidas pela pesquisadora, foi gravada em vídeo (FALTIS, 1997).

Para analisarmos o material coletado, estabeleceremos um paralelo entre a teoria acerca de cada uma das competências de ensino e as informações fornecidas pelos participantes da pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A Estrutura da Dissertação

Esta dissertação está dividida em cinco partes. Apresentamos na Introdução a justificativa para a realização deste estudo, os objetivos, as questões de pesquisa e também a estrutura da dissertação. O primeiro capítulo é dedicado à fundamentação teórica da pesquisa, destacando as principais definições que o termo “competência” recebeu ao longo dos estudos em Linguística Aplicada, bem como o “status quo” da formação do professor de língua estrangeira. No segundo capítulo descrevemos a metodologia da pesquisa e seu contexto. Abordamos também a seleção dos participantes e os instrumentos utilizados para a coleta dos registros. A discussão e a análise dos dados que obtivemos sobre os participantes são apresentadas no terceiro capítulo, no qual procuramos identificar a manifestação de cada uma das cinco competências de ensino – Competência Linguístico-Comunicativa, Competência Implícita, Competência Teórica, Competência Aplicada e Competência Profissional - em cada um dos participantes. Apresentamos na parte final as conclusões do nosso estudo, as limitações encontradas e as contribuições da nossa pesquisa para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.”
(Antônio Nóvoa, 1992)*

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa. Na primeira seção, abordamos a formação do professor de LE, com destaque para a importância de sua formação continuada, algumas vezes mencionada em nossa legislação. A segunda seção é dedicada a um panorama das principais definições que o termo “competência” recebeu ao longo dos estudos em Lingüística Aplicada. O objetivo de incluir tais definições nesse capítulo é acompanhar as mudanças pelas quais o termo passou até chegar à definição apresentada na terceira seção, onde então, apresentamos as competências do professor de língua estrangeira, dando ênfase à definição de “competência” utilizada por Almeida Filho (1993), base teórica sobre a qual este estudo se apóia.

1.1 - A formação do professor de LE

Para discorrer sobre a evolução do ensino no Brasil nos dois últimos séculos, torna-se dispensável mencionar como os acontecimentos históricos influenciaram pontualmente a educação ofertada ao povo brasileiro. Em diversos pontos da história, verificamos a influência da igreja e do governo sobre as decisões relacionadas ao ensino brasileiro, num longo período em que as reais necessidades dos alunos ou a importância da formação dos professores não eram sequer cogitadas.

Apesar de todas as reformas pelas quais a escola brasileira passou no começo do século XIX, no momento em que voltamos a atenção especificamente ao ensino de Línguas Modernas, como eram chamadas as Línguas Estrangeiras, percebemos que a questão da formação dos profissionais do ensino não recebeu a devida atenção.

(...) O número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e, por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação lingüística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão “avançado” foram circunstâncias que transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta. (CHAGAS, 1979, p. 111)

A constatação de que a falta de profissionais devidamente qualificados para o ensino das línguas impedia o governo de colocar em prática as mudanças prescritas nas reformas, teve grande impacto na sistematização da formação dos professores de línguas estrangeiras e serviu de alavanca para a criação dos cursos de Letras.

Os cursos de Letras foram estabelecidos pelo Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco de Campos através do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que aprovou o Estatuto das Universidades Brasileiras (FERREIRA, 2007).

Entre as finalidades dos cursos de Letras estava a formação de professores do ensino secundário. Entretanto, a estrutura criada para esses cursos estava aquém do que se podia realmente oferecer aos futuros professores de línguas. O curso era dividido em um conjunto de línguas, nos quais o grupo das línguas neolatinas era um exemplo extremo, pois previa a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas (PAIVA, 2003, p. 71).

Com a proposta de um currículo mínimo para os cursos de Letras, em 19 de outubro de 1962 foi aprovado pelo então Conselho Federal de Educação o Parecer nº 283, de Valmir Chagas. Nessa nova proposta, os conjuntos de línguas foram substituídos por apenas uma Língua Estrangeira com o objetivo de realmente executar o que era planejado para o curso.

A resolução que direcionava tanto a duração do curso de Letras bem como seu conteúdo mínimo incorporou o Parecer nº 283/62 e aprovou uma proposta de currículo mínimo para o curso, formado com uma parte comum e outra diversificada em duas possibilidades de habilitação – português ou português e uma língua estrangeira clássica ou moderna. Quatro anos depois, foi emitido um parecer favorável a uma terceira possibilidade de habilitação – Língua Estrangeira e respectiva literatura (PAIVA, 2003, p. 72).

Nos anos que se seguiram ao Parecer acima mencionado, o curso de Letras passou ainda por outras alterações. Não obstante, essas mudanças na legislação educacional pouco resultado tiveram. Elas não surtiram o impacto necessário. É inegável que houve evoluções no conteúdo mínimo para o curso, porém, nos trinta anos que se seguiram, o ensino da Língua Portuguesa continuou privilegiado em detrimento da carga horária destinada ao estudo de uma Língua Estrangeira. Podemos observar também a insuficiente atenção dedicada à área de

formação dos professores mesmo em face às mudanças realizadas no currículo do curso de Letras durante as décadas de 60, 70 e 80 (BASSO, 2001, 2008a).

Entretanto, é possível verificar tentativas de mudanças na década seguinte no que tange à formação de profissionais, o que alcança de certa forma a formação de professores de língua(s). Um exemplo é observar que na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que norteia as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, há uma notável preocupação com a formação contínua dos profissionais, conforme é indicado no Capítulo IV destinado à educação superior em nosso país.

No art. 43 há a afirmação de que a educação superior tem, entre outras, as seguintes finalidades:

- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração. (BRASIL, 1996)

Da mesma maneira, os documentos do Ministério da Educação (MEC) referentes à legislação relacionada às Diretrizes Curriculares dos cursos de Letras compreendem uma gama de importantes tópicos abordados.

No Parecer nº 492 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara Superior de Educação publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001 há menção ao perfil dos formandos em Letras, às competências e habilidades a serem adquiridas durante a formação acadêmica, aos conteúdos curriculares, à estruturação do curso e à avaliação.

Desde o início da leitura das Diretrizes Curriculares, nas quais fica estabelecido o objetivo do curso de Letras, é possível observar que a formação do profissional não deve ser vista de forma estática, com término previsto no final da graduação.

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. [...] Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. [...] (BRASIL, 2001)

Mais adiante, ao tratar das competências e habilidades, o Parecer afirma que o curso de Letras deve contribuir, entre outros aspectos, para a “preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho.”

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Letras foram complementadas posteriormente pela Resolução CNE/CES nº 18/2002, tendo ainda como fundamento o Parecer CNE/CES nº 492/2001, retificado pelo Parecer CNE/CES nº 1.363/2001, nos quais a preocupação com a formação do profissional de Letras é mantida.

Apesar de todas as intervenções e adaptações sugeridas, a realidade dos cursos de Letras no Brasil tem demonstrado não atender às aspirações do público e da área profissional, tanto no que tange à disparidade entre a proposta para o curso e a real formação acadêmica do futuro profissional, como pela insatisfação dos educadores e alunos do curso em relação às propostas.²

Estudo realizado por Goulart & Lüdke (1996, p. 30) sobre a situação dos cursos de Licenciatura no país confirma que os problemas encontrados não diferem muito dos que vinham atormentando os cursos desde provavelmente o seu surgimento. Entre eles, a falta de reconhecimento da formação de professores como função inerente e importante das universidades foi apontada como um dos grandes desafios que ainda perseguem os que se interessam pela melhoria dos cursos de licenciatura.

Almeida Filho (2000) e outros reforçam essa idéia ao afirmar que a crise existente nos cursos de Letras por força de fatores diversos, como os que mencionamos acima, causa também impacto na motivação daqueles que poderiam vir a ser novos professores.

Pelo o que podemos observar, este desencontro que acaba por gerar descontentamento nos que são responsáveis pela formação de futuros professores e nos próprios alunos não é algo novo. Géglío (2006) sustenta que todas as propostas para formação de professores que surgiram nas décadas de 50, 60 e 70 sofreram críticas por serem consideradas demasiadamente teóricas. Os então educadores da década de 80 aspiravam a uma formação que envolvesse a prática da sala de aula na formação dos futuros professores, o que levou os educadores dos anos 90 a se pautarem pelas práticas escolares. Essa discussão suscitou mais um ponto de questionamento para as propostas dos cursos de formação de professores: a necessidade de se formar um professor reflexivo.

Ao discorrer sobre a formação de professores, contrapondo-a às tradicionais práticas formativas, Porto (2000, p. 12) menciona que

² Almeida Filho, 2000; Basso, 2001; Paiva, 2003; Walker, 2003; Kondo Claus, 2005 são alguns exemplos de estudos sobre o assunto.

Novas exigências se impõem ao ser humano face às transformações epistemológicas, sociais e tecnológicas que se produzem. A educação, entendida como prática social estrutura-se sobre outra base histórica. Portanto, é na consideração desses fatores que precisa ser pensada a formação de professores, cujo processo está, indiscutivelmente, referenciado à trama das relações sociais e aos arranjos estruturais e conjunturais que se efetivam. A construção de um outro projeto de formação continuada de professores apresenta-se como um desafio inadiável, trazendo consigo duas questões interligadas e interconseqüentes: como “formar” o professor para esse novo tempo, para essa nova escola que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam? Como privilegiar um processo de auto-formação, cujas características essenciais sejam a criticidade, a criatividade, a autonomia pessoal e profissional, permitindo ao educador “tecer seu próprio fio”?

Com base nas idéias de Géglío (2006) e Porto (2000), podemos sugerir que formar professores reflexivos seja o primeiro passo para a reconstrução do ensino, até então colocado num abismo entre o ideal e o real. Pelo o que pudemos apurar nas pesquisas realizadas em nosso país, são dadas escassas oportunidades aos futuros professores para desenvolver o lado reflexivo ao longo do curso de graduação. [...] a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas teoricamente informadas sobre o quê, o como e o porquê ensinar (Moita Lopes, 1996, p.179). Essa formação muitas vezes está impregnada na idéia de treinamento, de reprodução de técnicas de ensino, sem que o futuro professor seja conduzido a refletir sobre sua prática pedagógica.

Em seu estudo sobre a formação pré-serviço do professor de língua estrangeira, Vieira-Abrahão (2002, p. 67) menciona diversos autores³ que “ênfatizam o ensino associado à reflexão como um caminho para a formação e desenvolvimento profissional do professor.” Todavia, como os futuros professores raramente têm a oportunidade de desenvolver seu lado reflexivo durante a graduação, vários questionamentos surgem quando, já graduados, esses professores deparam-se com situações adversas nas turmas que assumem como professores regentes. Em seu texto sobre sua prática docente, Munhoz (1998, p. 114) relata que ao ingressar definitivamente no magistério, começaram as primeiras angústias e preocupações com sua prática. “[...] quando e de que modo os alunos realmente aprendem? O que ocorre para, em muitos casos, serem tão agressivos? O que leva à indisciplina? Como avaliá-los?”

Em face desses e de outros tantos desafios com que os professores em serviço enfrentam, concordamos com Lima quando diz que

³ Bartlett, 1990; Nunan, 1990; Allwright e Bailey, 1991; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Richards, 1990; Almeida Filho, 1993; Richards e Lockhart, 1994; Freeman e Richards, 1996 são alguns dos autores citados por Abrahão (2002) que apóiam a prática reflexiva ou ensino reflexivo.

[...] a formação continuada é saída para a melhoria da qualidade do ensino, por isso o profissional consciente deve saber que sua formação não termina na Universidade. [...] Formar o educador para atuação na sociedade globalizada através de um processo de formação continuada proporcionará ao mesmo, independência profissional com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades e, conseqüentemente, estabelecer novas relações de construção do conhecimento na sua prática pedagógica. (LIMA, 2004, p. 35)

É importante que se entenda a formação continuada não como complementação da formação iniciada na graduação, mas como afirma Porto (2000, p. 32), como processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, instaurada na formação inicial e em estreita relação com a prática pedagógica.

Tanto a demanda quanto a procura por programas de formação continuada para professores de LE ainda são pequenos se comparados ao número de professores atuantes nessa área de ensino. Entretanto, tem havido um notável crescimento na oferta desses programas e, paralelamente, os profissionais têm demonstrado um maior interesse em participarem deles. Vários podem ser os motivos que têm levado os professores a procurar por tais cursos, mas acreditamos que a maior motivação está ligada à busca de uma melhor capacitação profissional, que certamente passará pela melhoria das diferentes competências que compõem o perfil do professor de LE.

1.2 – As definições de competência segundo a Lingüística

Competência e desempenho é um importante par de conceitos na Lingüística e vem, ao longo do tempo, atraindo o interesse e a dedicação de vários lingüistas. Muitos deles têm contribuído para esta ciência através de suas tentativas de ilustrar e classificar os conceitos desses dois termos. Assim, como é possível acompanhar na breve revisão literária a seguir, a distância e distinção entre competência e desempenho feita por Chomsky é certamente diferente da posição dos lingüistas atuais (ZENG, 2007).

Segundo Chomsky⁴, a teoria lingüística relaciona-se primordialmente a um falante-ouvinte ideal, numa comunidade-falante homogênea, que conhece sua língua perfeitamente e não é afetada por condições gramaticalmente irrelevantes como limitações da memória,

⁴ Todas as traduções foram feitas pela autora da dissertação.

distrações, mudanças de atenção e interesse e erros em empregar esse conhecimento da língua num desempenho real (CHOMSKY, 1965, p.3).

A afirmação proferida há mais de quatro décadas parecia ser a posição dos fundadores da então Lingüística moderna, porque nenhuma razão convincente para mudá-la havia surgido até aquele momento, conforme argumenta Chomsky. Porém o lingüista expressa sua posição em relação ao estudo do desempenho lingüístico. Para ele (1965, p. 4), faz-se necessário considerar uma variedade de fatores, entre eles a competência básica do falante-ouvinte. Assim, o autor propõe a distinção entre competência – o conhecimento que o falante-ouvinte possui de sua língua – e desempenho – o uso real da língua em situações concretas.

Para Widdowson (1996, p. 19), a distinção “desempenho-competência” feita por Chomsky em 1963 remete em certo nível à distinção “*langue-parole*” feita por Saussure⁵. Ambos os lingüistas, Chomsky e Saussure, concebem que essa distinção representa uma dicotomia semelhante entre conhecimento e comportamento e uma semelhante demarcação do âmbito da investigação lingüística.

Mesmo considerando que tanto *langue* quanto competência podem ser similarmente definidas no que tange a conhecimento abstrato, Widdowson pondera que a natureza do conhecimento é concebida de várias maneiras diferentes. E assim, o autor enfatiza que existem também diferenças entre as concepções de Chomsky e Saussure. Ao discorrer sobre essas diferenças, ele menciona que Saussure considera *langue* como conhecimento comum, socialmente compartilhado; enquanto, para Chomsky, *competência* não é um fenômeno social, mas psicológico.

A distinção desempenho-competência vem, mais adiante, a ser neutralizada por Hymes em 1972 para abranger sob a rubrica da competência tanto ‘*langue*’ quanto os aspectos comunicativos da língua. Scarcella e Oxford (1992, p. 68) afirmam que para Hymes, a habilidade de falar uma língua competentemente implica não somente em conhecer sua gramática, mas em saber com quem falar, quando falar e em quais circunstâncias.

⁵ Na publicação póstuma ‘Cours de Linguistique Générale’ de Ferdinand de Saussure em 1915, encontramos em sua teorização, uma separação entre *langue* (língua) e *parole* (discurso). Para aquele lingüista suíço, a língua é um sistema de valores que se opõem uns aos outros e que está depositado como produto social na mente de cada falante de uma comunidade, possui homogeneidade e por isto é o objeto da lingüística propriamente dita. Diferente da *parole* (discurso) que é um ato individual e está sujeito a fatores externos, muitos desses não lingüísticos e, portanto, não passíveis de análise. (Disponível em <<http://www.wikipedia.org/wiki/saussure>> Acesso em: 19/08/08)

Ao abordar o assunto ‘a natureza da fala’, Nunan (1999, p. 226) também discorre sobre os vários elementos⁶ que constituem a competência lingüística e enfatiza que, apesar de a competência lingüística ser necessária, ela não é suficiente para alguém que deseja ser comunicativamente competente numa outra língua. Nunan ressalta que a noção de competência comunicativa foi proposta por Hymes em 1974 como uma alternativa para o conceito de competência lingüística apresentado por Chomsky.

Nunan descreve ainda a pesquisa feita por Savignon no começo dos anos 70 sobre o desenvolvimento das habilidades de comunicação construídas sobre um modelo de competência comunicativa que continha diversas características essenciais. Savignon defendeu a idéia de que além de ser dinâmica e envolver a negociação de significado, a competência comunicativa não se restringe à língua falada, mas estende-se à língua escrita.

Scarcella e Oxford (1992, p. 71) asseveram que os estudos de Canale e Swain⁷ em 1980 refletem as características de competência comunicativa descritas por Savignon, assim como as várias noções de competência comunicativa discutidas previamente.

Analisando a expansão que esses lingüistas deram aos termos aqui abrangidos, Ellis (1994, p. 13) comenta que a *competência comunicativa* inclui o conhecimento que o falante-ouvinte possui do que é considerado um comportamento eficiente e correto em relação a um determinado objetivo comunicativo. Isso inclui tanto o conhecimento lingüístico quanto pragmático. O desempenho comunicativo consiste no real uso desses dois tipos de conhecimentos para entender e produzir o discurso.

Como ressalta Ellis (1994, p. 12), a distinção desempenho-competência está freqüentemente presente nos estudos relacionados à linguagem. Desta forma, um dos objetivos da pesquisa sobre aquisição de segunda língua é caracterizar a base de conhecimento que o aprendiz possui da segunda língua, como, por exemplo, descrever e explicar sua competência.

A afirmação de Ellis faz-se pertinente por remeter às cinco hipóteses teóricas de aquisição de segunda língua⁸ propostas por Krashen, que também discorre sobre o desenvolvimento da competência comunicativa oral do aprendiz de segunda língua.

⁶ Segundo Nunan (1999, p. 226), para que uma pessoa seja capaz de falar uma outra língua, ela precisa saber articular os sons de uma maneira compreensível, conhecer um vocabulário adequado e ter domínio da sintaxe da língua. Esses elementos constituem a competência lingüística.

⁷ Para Canale e Swain (1980), a competência comunicativa envolve quatro áreas de conhecimento e habilidades; elas incluem: a competência gramatical, a competência sociolingüística, a competência do discurso e a competência estratégica. Para maiores detalhes, ver Canale e Swain (1980).

⁸ A distinção entre Aquisição e Aprendizagem, A Hipótese da Ordem Natural, A Hipótese do Monitor, A Hipótese do Insumo e A Hipótese do Filtro Afetivo constituem as cinco teorias sobre as quais Stephen Krashen baseia seus estudos de aquisição de segunda língua. (Krashen, 1987)

Nos estudos até aqui citados podemos verificar que o termo “competência” tem sido utilizado nos estudos lingüísticos para descrever capacidades e conhecimentos do falante-ouvinte de uma dada língua, bem como encontra-se correlacionado ora à questão lingüística, ora à questão comunicativa. O termo foi objeto de estudo de várias pesquisas, tomando direções diversas. Nosso objetivo em discorrer sobre as várias definições de “competência” foi traçar um breve panorama da evolução do termo. No entanto, daqui em diante, o termo será utilizado para tratar das competências do professor de Língua Estrangeira.

1.3 – As competências do professor de Língua Estrangeira

Em seus estudos sobre formação de professores, Géglío (2006, p. 29) relembra que desde a década de 70, a noção de “competência” figura nas discussões sobre formação e capacitação humana para o trabalho. Com a necessidade de formar um novo trabalhador qualificado para as linhas de produção das indústrias, aproximar a escola do mundo industrial foi essencial. Por conseguinte, a escola precisou rever seus conteúdos e a forma de avaliar os alunos, já que deveria levar em conta a capacidade para execução de atividades específicas.

A partir dos anos 90, conforme enfatiza Géglío (2006, p. 30), o termo “competência” toma uma maior dimensão no meio educacional brasileiro, sobretudo pela sua presença em quase todos os documentos e diretrizes de educação e formação profissional editados pelos órgãos oficiais. Várias pesquisas nacionais e internacionais se serviram do termo no contexto educacional, entre elas encontram-se as elaborações teóricas organizadas pelo lingüista aplicado brasileiro Almeida Filho (1993, 1999, 2004, 2006) e pelo educador suíço Perrenoud (1999, 2000 a, 2000b, 2001).

Almeida Filho (1993) faz uso do termo “competência” para descrever *as capacidades, atitudes e conhecimentos do professor de uma Língua Estrangeira*, no caso, de inglês. Segundo ele, cada professor age a partir de um combinado específico desses elementos desenvolvido até o momento da observação.

Para esse lingüista aplicado, um professor com uma trajetória desejável de desenvolvimento deve apresentar as cinco competências a seguir:

- competência implícita: constituída de intuições, memórias e crenças desenvolvidas a partir de experiências que o professor viveu;
- competência lingüístico-comunicativa: capacidade de operar em situações de uso da língua-alvo;
- competência aplicada: capacidade de ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, com o que pode articular;
- competência teórica: capacidade de explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém;
- competência profissional: capacidade de conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área do ensino de línguas além da capacidade de reflexão analítica sobre as competências instaladas.

Posteriormente abordaremos com mais verticalidade as definições propostas por Almeida Filho para as cinco competências que um professor de Língua Estrangeira (LE) deve apresentar.

Sobre sua definição, Almeida Filho complementa que

[...] as competências num dado momento de trabalho docente refletem, portanto, a história de desenvolvimento do profissional / intelectual do professor de língua. O termo desenvolvimento está sendo utilizado no sentido de des-envolvimento , des-vencilhamento do professor, afastando-se do seu fazer num presente contínuo de ensinar, ensinar e ensinar com pouca consciência e com ainda menor consciência crítica do que produz como processo de ensino. (ALMEIDA FILHO,1999, p.17)

Perrenoud (2000) define “competência” como uma *capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação*. Segundo ele, essa definição insiste em quatro aspectos:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire*, ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*.
2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamento* (ALTET, 1996; PERRENOUD, 1996l, 1998g, *apud* PERRENOUD, 2000), que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação

relativamente adaptada à situação.

4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra. (LE BOTERF, 1997, *apud* PERRENOUD, 2000)

Perrenoud (2002, p. 12) também relaciona o referido tema a outros aspectos do ensino, como ao abordar as finalidades do sistema educacional fundamental. Ele afirma que tais finalidades não podem ser dissociadas das competências dos professores. Segundo esse autor, as novas expectativas em relação ao crescimento educacional necessitam estar sempre em sintonia com a atenção dada à formação dos professores.

[...] Não privilegiamos a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo. [...] Parece-nos que os professores capazes de ensinar esses saberes devem, além de aderir aos valores e à filosofia subjacentes, dispor da relação com o saber, da cultura, da pedagogia e da didática... (PERRENOUD, 2002, p. 13)

Considerando as colocações de Perrenoud sobre a formação de professores, é relevante refletirmos sobre o fato de que em nosso país, com algumas exceções, pouco se tem aprendido durante as aulas de LE no ensino regular ao longo do último século. Tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, especialmente em escolas públicas, o ensino e a aprendizagem de uma Língua Estrangeira têm sido muito questionadas.

No Brasil, embora a legislação da primeira metade deste século indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das Línguas Estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das Línguas Estrangeiras e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Língua Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes (PCNem, 2002, p. 147).

Ainda nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNem), há a afirmação de que “não se chegou a essa situação por acaso”. Há a menção de que um dos fatores que contribuiu para o insucesso do processo ensino/aprendizagem das Línguas

Estrangeiras (LE) no Brasil foi a carência de docentes com formação adequada, o que resultou num ensino pautado, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita (PCNem, 2002).

Conforme mencionado anteriormente, na década de 90 surgiu a necessidade de se formar um professor reflexivo. Partilhando desta mesma concepção, Perrenoud (2002) afirma que um professor ideal seria aquele que além de voltar-se para a construção de competências, tivesse seu olhar voltado também para a prática reflexiva.

[...] A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes. (PERRENOUD, 2002, p. 15)

O professor mencionado por Perrenoud ainda é tido como o professor idealizado, porém podemos observar que nos últimos anos inúmeras mudanças ocorreram quanto à maneira de o professor agir nas salas de aula, apresentar o conteúdo, dirigir-se aos seus alunos e em como avaliá-los. E mesmo se analisarmos um determinado período, verificaremos que um professor tende a agir diferentemente de outro. Isso se deve também à abordagem de ensinar que cada professor traz consigo. Segundo Almeida Filho (1999), a abordagem equivale a uma filosofia de ensinar, a uma força potencial que orienta, em larga escala, todo o processo de ensinar. No caso do ensino de uma língua não poderia ser diferente.

Almeida Filho (1999) afirma que

[...] uma abordagem sempre se materializa num ensinar com qualidade variável, fruto das condições internas de cada professor em sua inter-relação com condições externas em que se dá o seu ensino. Para discernir qual abordagem vigora é preciso olhar o jeito de ensinar, as aulas e suas atividades. Mas cada professor exerce a sua função de ensinar num determinado nível de capacidade, poder ou competência... (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 17)

Perrenoud (2000) prossegue ressaltando que há competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas. A seguir são mencionadas as dez competências para ensinar que Perrenoud julga importantes para o professor no início desse novo milênio.

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

Perrenoud enumera essas competências relacionando-as ao professor do Ensino Fundamental. No entanto, podemos correlacioná-las ao professor de Língua Estrangeira, uma vez que todas elas se aplicam à realidade de todo profissional do ensino.

Ao direcionar esse tema às pesquisas em Linguística Aplicada (LA) é possível encontrar ainda outras definições relacionadas ao termo “competência”. Contudo, o referencial teórico em que se apóia este estudo baseia-se na definição de “competência” utilizada por Almeida Filho (1993). Optamos por adotar a matriz teórica proposta pelo autor por julgarmos que as competências nela abordadas englobam os aspectos mais relevantes das competências do professor de LE de maneira sucinta e passível de investigação dentro do prazo estabelecido para nossa pesquisa.

Apesar de concordarmos que todas as competências apontadas por Perrenoud são relevantes para a formação do professor do novo milênio, ponderamos que a décima competência mencionada - administrar sua própria formação contínua - é a que mais se relaciona à nossa pesquisa por julgarmos que está intrinsecamente ligada à quinta competência proposta por Almeida Filho – a competência profissional.

Refletindo sobre os estudos de Almeida Filho e de Perrenoud mencionados até aqui, ousamos considerar que o primeiro passo rumo à construção de um novo professor de LE pode estar em sua formação continuada. Essa formação em serviço, como também é chamada, tem como um dos objetivos o despertar para a reflexão sobre a prática e a conseqüente construção de novos rumos nos processos de ensino e aprendizagem. Ressaltamos que uma vez reinserido num contexto de desenvolvimento intelectual, o professor em serviço, geralmente afastado do meio acadêmico desde a graduação, tem maiores chances de sentir-se motivado a buscar mais para seu próprio aprimoramento. Assim, a construção de um novo professor pode se dar no trabalhar das competências durante a formação continuada. Trabalhar as competências requer primeiro tomar consciência delas, fazê-las despertar e

deixar-se aberto para mudanças.

Basso (2008b) propõe uma discussão sobre as “competências” na contemporaneidade como uma alternativa para a reflexão e formação do professor de LE, seja em formação inicial ou continuada, seja para uma reflexão auto-avaliativa do profissional em busca de sua própria superação. Para essa lingüista aplicada, a competência do professor de LE é

[...] a capacidade de agir na e pela nova língua, no contexto específico designado pela sua profissão, com base em conhecimentos adquiridos tanto empírica quanto teoricamente, bem como em crenças, intuições e modelos que compõem sua história de vida como aluno e como professor de forma crítica e protagonista, visando promover as transformações rumo a uma sociedade mais justa e a uma educação de línguas que possibilite ao aluno atuar com maior autonomia e liberdade na sociedade em que vive. (BASSO, 2008b, 129)

Basso (2008b, p. 130) ressalta que apesar de sua interpretação para o termo dar a ele um sentido individual e singular, as competências do professor manifestadas durante o exercício de sua profissão têm um caráter social e interpessoal. Segundo a autora, as competências do professor carregam características individuais, mas sofrem inúmeras influências que podem interferir nas decisões de cunho pessoal para o seu desenvolvimento.

A autora nos diz, ainda, que entender as competências de um dado professor de LE implica em conhecer um pouco da história do desenvolvimento desse profissional, ouvindo-o atentamente para traçar novos caminhos para uma formação que se aproxime cada vez mais do seu sonho e do seu desejo (BASSO, 2001, p. 135). A partir da matriz de competências de Almeida Filho (1993), Basso (2001)⁹ propõe um outro modelo de competências, que se difere em alguns aspectos do modelo apresentado pelo lingüista aplicado, mas que tem em comum a formação integral do professor de LE no contexto brasileiro.

A seguir, discorreremos sobre as cinco competências dos professores de LE propostas por Almeida Filho (1993), que, como ponderamos anteriormente, mostrou-se como o modelo de competências mais apropriado para nossa pesquisa. Apesar de as cinco competências muitas vezes se entrelaçarem na caminhada do professor, aqui procuramos apresentá-las uma a uma na tentativa de defini-las em seus traços distintivos. Cada competência tem funções específicas que justificam a sua categorização como tal e que por esta razão não podem ser reduzidas a outras sem perda para o conjunto.

⁹ O modelo de competências de Basso está disponível em Basso(2001) e Basso (2008b).

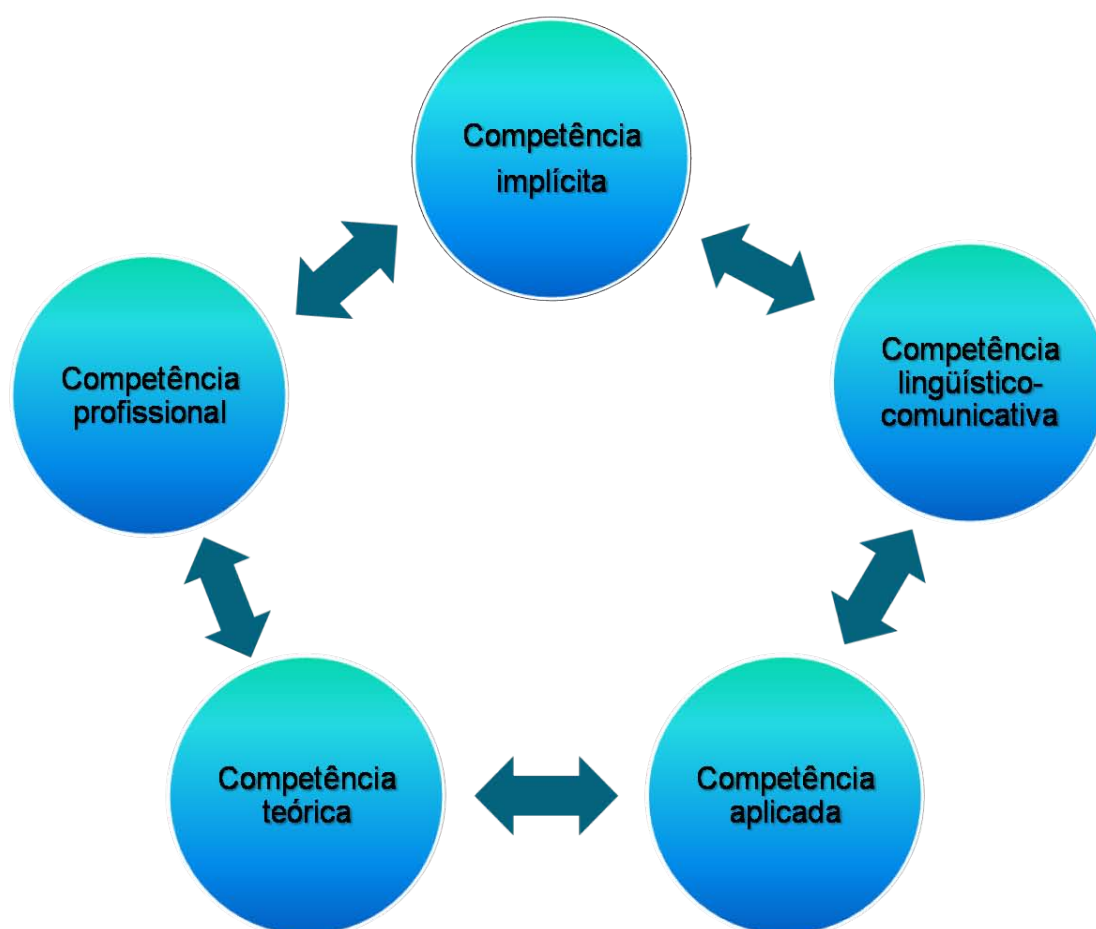


Figura 1: O conjunto das cinco competências do professor de LE

1.3.1 – A Competência Implícita

Entre as competências propostas por Almeida Filho (1993) está a ‘competência implícita’, que, segundo esse autor, é a mais básica delas. Almeida Filho nos mostra que a competência implícita é constituída de intuições, crenças¹⁰ e experiências pregressas e, que, freqüentemente, não é conscientemente entendida pelo professor. O autor argumenta que a competência implícita se instala em nós a partir das experiências de vida familiar, social e de escolarização que vamos tendo ao longo da nossa existência.

¹⁰ Barcelos (2006, p. 18) define crenças como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Para a autora, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Garbuio (2006) complementa que a competência implícita é de fundamental importância no processo de ensino, uma vez que está presente em todo cenário de ações do ensino de Língua Estrangeira. É importante investigá-la, porque ela determina fortemente o que acontece em sala de aula. A pesquisadora afirma que as pesquisas recentes sobre a prática e reflexão do professor de LE em sala de aula revelam resultados importantes relacionados a esta competência, largamente ligado às crenças. Garbuio ainda ressalta que as contribuições são consideradas positivas e essenciais pelo fato de poderem influenciar e possivelmente melhorar o processo de ensino/aprendizagem, se forem tornadas conscientes.

Ao analisar o papel do professor, Bolzan (2002) também nos remete à importância que as crenças e concepções teóricas implícitas que os professores mantêm acerca de seu fazer pedagógico. A maneira como eles processam as informações que recebem e como percebem as formas de intervenção didática são sinalizadas por essas crenças, que acabam se tornando marco de referência para sua prática.

Bolzan complementa assegurando que

[...] ao observarmos como os professores aprendem, podemos compreender porque ensinam desta ou daquela maneira. Seus construtos mentais interferem diretamente apontando conseqüências significativas nas formas de intervenção. Os professores agem, freqüentemente, de acordo com o que pensam. Assim sendo, toda a tecnologia ou inovação na prática pedagógica está forçosamente implicada nas idéias e motivações do professor, levando-nos a refletir sobre a importância do seu pensamento e da sua ação. Seu processo de pensamento está permeado por teorias e crenças, porém este pensamento não é observável. No entanto, sua conduta possui efeitos observáveis nos alunos, o que podemos verificar através de suas produções e procedimentos. Há uma relação direta entre a ação do professor, a conduta e o rendimento dos alunos. Dessa forma, interação e mediação são fatores preponderantes na construção do conhecimento compartilhado dos alunos e dos professores. (BOLZAN, 2002, p. 20)

Percebemos, então, que raramente a ação de um professor no processo ensino/aprendizagem está desvinculada do que ele traz em sua trajetória de aluno e de professor. Bandeira (2003, p. 131) assegura que tais ações podem ocorrer devido a um conjunto de fatores como experiências, crenças, memórias, intuições etc. Essas ações são motivadas por uma base construída gradualmente ao longo de nossas vidas e que aparecem como ações docentes em nosso comportamento profissional espontâneo. Segundo Bandeira, vários estudos desenvolvidos sobre a vida de professores têm enfatizado a importância que tem o conhecimento implícito nas decisões por eles tomadas em sala de aula.

1.3.2 - A Competência Lingüístico-Comunicativa

Conforme abordado anteriormente, podemos levantar várias definições para o termo “competência comunicativa” na área da Lingüística e da LA. Em sua pesquisa, Alvarenga (1999, p. 65) menciona a busca dos pesquisadores por um modelo mais apropriado do termo para a área de ensino de línguas. Basso (2008b) reafirma a necessidade de uma melhor compreensão sobre o termo, para almejar novas teorizações e elucidar outros problemas advindos de interpretações errôneas.

Em seu modelo de competências, Almeida Filho (1993) afirma que essa é, sem dúvida, uma competência primordial para que o professor de línguas possa desempenhar seu papel. O autor pondera que, quando o professor possui uma competência lingüístico-comunicativa para operar em situações de uso da língua-alvo, ele pode ensiná-la num sentido básico ou tosco de ensinar. Dessa forma, ele ensina o que sabe sobre a língua e envolve os aprendentes numa teia de linguagem na língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2004).

Alvarenga (1999) acrescenta à definição de competência lingüístico-comunicativa expressa por Almeida Filho numa comunicação pessoal. O lingüista aplicado lembra que, por meio da competência lingüístico-comunicativa, o professor produz insumo de qualidade para que seus alunos possam desenvolver sua própria competência. Ao professor cabe também ter algum conhecimento metalingüístico da língua-alvo para que possa ensiná-la, mesmo quando não se espera a apreensão da meta-linguagem pelos aprendentes.

Ao tratar da formação do professor de LE, Moura (2005) avalia que a noção de competência lingüístico-comunicativa proposta por Almeida Filho (1998) além de abarcar concepções “lingüístico” e “comunicativa”, pois considera tanto a dimensão lingüística quanto a comunicativa como relevantes, amplia a compreensão de ensino/aprendizagem de linguagem humana ao adotar uma visão mais holística de formação de professores de línguas. Busca-se não apenas o treinamento do falante ideal, ou o satisfazer necessidades mercadológicas (do mercado de trabalho) mas, principalmente, formar o usuário lingüístico possível (real), fazer o melhor possível dentro das condições disponíveis.

Identificamo-nos com a afirmação de Moura, pois o domínio da competência lingüístico-comunicativa é, muitas vezes, visto de maneira errônea no mercado de trabalho, produzindo um efeito indesejado no meio educacional. Não raro nos deparamos com pessoas que se julgam habilitadas para ensinar a língua-alvo por serem nativas ou usuárias proficientes no idioma. Assim, a profissão de ensinar línguas estrangeiras vê-se invadida por todos os

lados (CELANI, 2006). Estamos certos de que a competência lingüístico-comunicativa isolada das demais não é suficiente para que o professor conduza o processo de ensino/aprendizagem.

1.3.3 - A Competência Aplicada

Para Almeida Filho (1993), ao partir de uma competência implícita crescentemente evidenciada e explicada por um novo e relevante saber teórico, pode-se chegar a uma outra competência, que pode integrar novos conhecimentos teóricos à base instalada de crenças, fundidos na competência implícita renovada agora reconhecível como qualitativamente outra - a competência sintética ou aplicada.

É na forma de uma competência aplicada que o professor vivencia na prática aquilo que sabe e passa a saber dizer e pode articular como linguagem ou jargão. A competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (...) (ALMEIDA FILHO, 1999).

Sant'Ana (2005, p. 46) destaca da definição de competência aplicada utilizada por Almeida Filho três elementos: o “como”, o “porquê” e o “resultado”. Segundo o pesquisador, o “como” se refere aos procedimentos utilizados pelo professor em sala de aula a fim de atingir os objetivos do ensino de LE. O “porquê” se refere às justificativas que o professor concebe para esse “como”. O “resultado”, por sua vez, se refere à alteração que o procedimento provoca na realidade, no caso do ensino de LE, a aquisição da língua.

Assim, podemos dizer, a grosso modo, que a competência aplicada é a prática daquilo que o professor teoriza; dos conhecimentos relevantes que ele adquiriu por meio da academia e da vivência profissional. Entretanto, conforme ressalta Sant'Ana (2005), é necessário que o professor reflita sobre a teoria à qual é exposto para que possa justificar o que faz em sala de aula. A partir dessa reflexão, o professor chegará a um misto de teoria e prática na medida do seu ajuste possível num dado momento (ALMEIDA FILHO, 2004).

Alvarenga (1999, p. 62) afirma que para chegarmos à compreensão da competência aplicada, há que se produzir um diálogo integrador entre as teorias formais acadêmicas e as teorias informais implícitas do professor. Dessa maneira, garante-se a oportunidade de que o professor vivencie o encontro de teoria formal e informal na sala de aula. É no encontro com

os alunos em sala que todas as teorias se fundem para proporcionar uma dada qualidade de aprendizagem.

1.3.4 - A Competência Teórica

Ao dar início à sua caminhada de formação na graduação, o futuro professor de LE já começa a armazenar conhecimento formal. Os primeiros contatos com a teoria através de aulas, de leitura, participação em seminários vão oferecendo ao futuro professor certo embasamento teórico acerca do ensino de línguas. A competência teórica é formada por esse conhecimento formal.

Posteriormente, mesmo já atuando no ensino da língua, muitas vezes o professor busca mais conhecimento teórico no intuito de ficar a par das tendências atuais da sua área de estudo. Assim, ele participa de congressos e cursos de formação continuada relacionados à área. Contudo, conforme adverte Almeida Filho (1999, p. 17), o conhecimento explícito que o professor traz consigo, ou seja, a teoria formalizada, aprendida não garante ação. A capacidade para dizer teoria não é suficiente; o professor não ensina com base em sua competência teórica apenas. Mais importante ainda, o conhecimento teórico de que o professor necessita precisa se relacionar ao processo de aprender e ensinar língua(s). Não é qualquer conhecimento teórico que serve esse propósito.

A competência teórica, segundo Almeida Filho *apud* Alvarenga (1999, p. 62), é

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 tão desejada.

Por outro lado, conforme analisa Sant'Ana (2005, p. 45), “o pouco conhecimento formal dá um caráter de amadorismo à área de ensino de línguas. (...) Pouco ou nenhum preparo acadêmico pode significar pouco ou nenhum conhecimento formal/teórico sobre como se aprende ou se ensina LE, na maioria dos casos.” Portanto, a competência teórica se funde à competência implícita e vice-versa para dar sustentabilidade à competência aplicada.

Quando possui apenas um conhecimento superficial das teorias de ensino/aprendizagem, o professor ainda pauta suas ações em sua competência implícita.

Kondo Claus (2005) comenta que é inegável que o professor deve valer-se de suas intuições e experiências ao atuar em sala de aula, contudo, alicerçar a sua prática apenas nessa competência é atribuir um caráter reducionista e ingênuo a um processo altamente complexo em que o conhecimento teórico e a reflexão se fazem cada vez mais necessários para uma prática consciente.

Targino (2007) ressalta que a competência teórica é um instrumento pedagógico de vital importância na formação do professor de língua, pois aliada às demais competências, ela dá sentido novo ao trabalho do professor.

As chances de desenvolver a competência teórica sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas conhecido em teorizações de autores e pesquisadores crescem à medida que o professor avança na sua profissionalização (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 13). Essa afirmação vai ao encontro de um dos propósitos dos cursos de formação continuada que é encurtar o caminho entre a sala de aula e o mundo acadêmico da pesquisa, recolocando o professor em serviço em contato com a produção recente do conhecimento científico relevante em sua área.

1.3.5 - A Competência Profissional

Em seu artigo intitulado “O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional” (2004), Almeida Filho nos relembra como “a ocupação de ensinar” foi e ainda tem sido como *uma arte* desenvolvida por aqueles que têm a sensibilidade necessária para tal e cuja prática é baseada nos bons exemplos que receberam de outros professores. O autor complementa que o exercício profissional contemporâneo, no entanto, é uma evolução dessa concepção de arte para uma especialização disciplinar sob pressupostos de conhecimento científico articulado em teorias sobre o ensino/aprendizagem de língua.

Ao nos referirmos à qualificação profissional do professor em nossa sociedade hoje, Almeida Filho ressalta a importância de reconhecermos dois traços distintos. O primeiro refere-se às exigências formais. Para se credenciar como profissional, o professor precisa do diploma de graduação, do grau colado. O segundo relaciona-se às expectativas que a própria corporação e o público se incubem de projetar. Aqueles que se desenvolvem na esfera profissional, valorizando-se e valorizando a profissão (e os outros membros dela), terão feito progressos na sua competência profissional.

Segundo Almeida Filho (2004, p. 13), a competência profissional baliza o desenvolvimento parcial de cada competência através da reflexão e sinaliza horizontes profissionais desejados que se buscarão incessantemente quando a reflexão tiver lugar garantido no exercício do trabalho. Nessa tarefa, o professor se descobre como profissional com valor social, portador de deveres e direitos que o tornam socialmente digno.

Pettis (2002) afirma que o desenvolvimento da competência de ensinar é uma responsabilidade profissional e que cabe ao professor procurar maneiras de preencher essa obrigação. Pettis menciona palestra proferida por Crandall no Congresso Canadense de Ensino de Inglês como Segunda Língua em 1996 (TESL Canada Conference) em que foram enumeradas diversas maneiras para o professor se manter atualizado no que se refere ao ensino da língua, como matricular-se em cursos, assistir palestras, realizar pesquisas, trocar experiências com colegas da mesma área, atualizar-se por meio da literatura.

Entretanto, Pettis enfatiza que, embora todas essas oportunidades permitam ao professor desenvolver-se profissionalmente, ele, como educador, deve traçar um compromisso pessoal para seu crescimento profissional contínuo.

Saraiva (2005) reforça que, além de precisar estar profissionalmente atualizado, o professor de língua estrangeira precisa possuir também plena compreensão do processo educacional global. Saber fazer não basta, é preciso estar pronto para refletir sobre a sua prática, ser capaz de explicá-la, além de estar ciente das razões que o faz obter os resultados que obtém. É preciso que o profissional tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir itinerários profissionais com mobilidade e flexibilidade.

Neste capítulo, buscamos apresentar uma base teórica para fundamentar a investigação a que nos propusemos. Na primeira seção, abordamos a formação do professor de LE pelos ângulos histórico, legislativo e pedagógico. Na segunda seção apresentamos algumas definições que têm sido atribuídas por lingüistas aplicados ao termo “competência”. Finalmente, na terceira seção, resenhamos as cinco competências que o professor de LE que deseja desenvolver-se em diferentes aspectos deve apresentar segundo os estudos de Almeida Filho (1993). O próximo capítulo é dedicado à apresentação dos aspectos metodológicos da pesquisa, incluindo a sua natureza, o contexto em que foi realizada, a seleção dos participantes e os instrumentos utilizados para a coleta de registros.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

“O desejo de ser um professor de determinada maneira nos projeta num horizonte e nesse rumo, embora de maneira tortuosa e incerta, vamos avançando.”
(Almeida Filho, 2004)

2.1 – A natureza da pesquisa

Chizzotti (2006, p. 19) afirma que “a ciência e a pesquisa cresceram e se desenvolveram a partir de um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade.” O autor complementa que esse processo pode ser genericamente definido como “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade.”

Segundo Chizzotti (2006, p. 26), a pesquisa científica caracteriza-se pelo esforço sistemático de compreender e explicar os dados encontrados, usando critérios claros, com teoria, método e linguagem adequada. O autor enfatiza que “a pesquisa segue uma teoria articulada que contém princípios, fundamentos lógicos e epistemológicos que sustentam a análise da realidade e que têm alcance e valor esclarecedor universal.”

A pesquisa científica pode trilhar diferentes caminhos durante a investigação, rumo à sua conclusão. Dessa forma, há muitos níveis pelos quais a pesquisa pode ser analisada e categorizada; a dicotomia pesquisa quantitativa - pesquisa qualitativa é um deles. Duff (2002, p. 14) comenta que a maior parte da literatura produzida sobre metodologia de pesquisa e ciências sociais se refere à pesquisa qualitativa e à pesquisa quantitativa como duas abordagens distintas da pesquisa científica. A autora também relata que vários textos enfatizam que a abordagem ou método está diretamente ligado ao tipo de pergunta de pesquisa ou problema sob investigação, ao propósito do estudo e ao tipo de dados e à população com a qual o pesquisador está lidando.

Duff (2002, p. 15) relata que as abordagens quantitativas tendem a ser associadas à

uma orientação positivista ou pós-positivista, uma ontologia realista, uma epistemologia objetivista, e uma metodologia manipulativa experimental. Por outro lado, as abordagens qualitativas são mais comumente associadas à uma orientação humanística interpretativa, uma ontologia de múltiplas realidades, uma epistemologia não-objetivista, e uma metodologia naturalista e não-manipulativa.

A investigação qualitativa é vista por Schwandt (2006) como um campo para a crítica científica social, e o modo como o indivíduo, no caso o pesquisador, explora e analisa esse campo depende, em parte, do que o interessa. Segundo o autor, para alguns pesquisadores, esse campo pode ser explorado para a pesquisa social, em que se defende a fidelidade em relação aos fenômenos, o respeito pela experiência de vida e a atenção aos detalhes do cotidiano. Outros pesquisadores acreditam que nesse campo são debatidos os objetivos das ciências humanas e exploradas questões relacionadas ao significado de conhecer o mundo social. Outros ainda podem buscar nesse campo conhecimentos acerca da teoria social. E, por fim, há pesquisadores que parecem ver nesse campo um lugar para a experimentação com metodologias empíricas e estratégias textuais inspiradas pelo pensamento pós-modernista e pós-estruturalista.

Para Chizzotti (2006), as pesquisas qualitativas admitem que a realidade não é estática, ela é contraditória e fluente, por isso tais pesquisas não possuem um padrão único. Assim como Schwandt, Chizzotti acredita que os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos. O autor complementa que “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28); no caso a atenção do pesquisador em busca do que sustentará a sua investigação e o norteará rumo à questão de sua pesquisa.

Considerando as elucidações de Duff e Chizzotti acerca dos tipos de pesquisa, e as reflexões de Schwandt sobre a investigação qualitativa, consideramos mais adequada a adoção da perspectiva qualitativa como abordagem metodológica da pesquisa que propusemos. A afirmação de Chizzotti de que pessoas, fatos e locais constituem objetos de pesquisa e de que por meio da perspicácia do pesquisador muito pode ser extraído desse convívio nos remeteu ao sentimento primeiro que nos moveu ao sabermos da existência de um curso oferecido gratuitamente por um grande Centro Binacional dedicado ao ensino de inglês no DF aos professores de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

A pesquisa que propusemos surgiu da curiosidade de investigar o que moveu esse grupo de professores a se matricular nesse curso e, em contrapartida, saber o que o curso poderia oferecer a esses professores de maneira que os alunos da rede pública de ensino fossem realmente beneficiados. Ouvir os participantes da pesquisa sobre seus relatos de experiência como professores de Língua Inglesa e partilhar de suas expectativas em relação ao curso de formação em serviço e de suas reflexões sobre sua prática foram caminhos trilhados rumo à investigação que norteou nossa pesquisa. Em face de tantas curiosidades, questionamentos e descobertas, compartilhamos da afirmação de Denzin e Lincoln (2006, p. 16) de que “a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação.”

Lüdke e André (1986, p. 7) argumentam “que para responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional, começaram a surgir métodos de investigação e abordagens diferentes daqueles empregados tradicionalmente”. Os autores comentam que essas questões emergiam dos problemas revelados pela prática educacional cotidiana e que despertavam a curiosidade investigativa. Assim surgiram a pesquisa participante, ou participativa, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalística e o estudo de caso.

Freebody (2003) aponta como uma das razões para o surgimento de novos métodos de investigação, a frustração dos pesquisadores em educação ao perceber que as formas mais tradicionais de pesquisa pareciam não exercer impacto na prática educacional cotidiana. Outra razão teria sido o fato de que as pesquisas eram sempre feitas num âmbito geral, baseando-se em princípios e máximas que podiam ser aplicadas a uma diversidade de situações. Segundo Freebody (2003), as experiências e práticas das pessoas em contextos educacionais específicos só passaram a ser levadas em consideração e descritas como variáveis importantes para a pesquisa depois dos novos métodos de investigação que mencionamos.

Ao discorrer sobre os métodos de investigação, Freebody (2003, p. 81) assevera que os pesquisadores que lidam com ‘estudos de caso’ enfatizam que professores sempre ensinam algum conteúdo para alguns alunos em particular, em lugares específicos e sob condições que significativamente moldam e temperam a prática de ensino/aprendizagem. Assim, os estudos de caso focalizam uma experiência educacional em particular e tentar obter apoio teórico e percepções profissionais de uma documentação completa do caso.

Esta pesquisa demandou um estudo de caso, uma vez que partimos da experiência do grupo de professores mencionado anteriormente para tentarmos alcançar uma intravisão teórica e profissional do caso. Como, segundo Freebody (2003), de uma forma mais geral, o objetivo do estudo de caso é levantar um caso sobre o qual tanto os pesquisadores quanto os educadores possam refletir acerca da prática educacional, acreditamos que nossa pesquisa

possa propiciar a reflexão de pesquisadores e educadores envolvidos na formação de professores de LE e no próprio ensino da língua.

Stake (1994, p. 237) relata que ultimamente há mais interesse em um fenômeno ou em uma população de casos do que em um caso individual. Ele ainda acrescenta que não podemos compreender um caso sem conhecer os outros casos; quando estudamos um caso encontramos escassos recursos ao tentar entender suas complexidades. Nossa pesquisa encontra apoio nessa afirmação de Stake, uma vez que no caso que nos propusemos estudar acabamos por conhecer casos nele inseridos.

Stake (1994, p. 238) acrescenta que o estudo de caso pode ser classificado de acordo com sua área de estudo; como, por exemplo, o estudo de caso relacionado à área educacional poderia ser chamado de 'estudo de caso educacional', ou criar uma categoria específica para as biografias. Entretanto, o propósito de Stake ao categorizar os estudos de caso limita-se a enfatizar a variação do interesse pelo caso e a orientação metodológica para a pesquisa. Dessa forma, Stake (1994) classificou os estudos de caso em intrínsecos, instrumentais e coletivos.

No estudo de caso intrínseco, o pesquisador almeja uma melhor compreensão do caso em particular. A motivação primeira para a pesquisa não é o fato de o caso representar outros casos ou porque ele ilustra um aspecto ou problema específico, mas sim porque em toda sua particularidade e simplicidade, o caso em si é de interesse do pesquisador. Muitas vezes, o pesquisador omite certas curiosidades sobre o caso para que ele por si mesmo revele sua própria história. O propósito desse tipo de estudo não é a construção de teoria, apesar de que às vezes o pesquisador possa fazê-lo. O estudo é realmente conduzido pela motivação intrínseca do pesquisador.

Quando um caso em particular é estudado com o objetivo de proporcionar uma intravisão acerca de uma questão é classificado como estudo de caso instrumental. Esse tipo de estudo pode também buscar o refinamento da teoria. Nesse tipo de estudo, o caso é de interesse secundário, ele tem um papel coadjuvante que auxilia na compreensão de algo. O caso é investigado detalhadamente, mas com o propósito de perseguir um interesse externo.

Em algumas situações, o pesquisador pode estudar um número de casos paralelamente para investigar um fenômeno, uma população, uma condição geral. Há, então, menos interesse ainda por um caso específico. Esse tipo de estudo foi classificado por Stake como estudo de caso coletivo, porém ele não é o estudo do coletivo, mas o estudo instrumental estendido a vários casos. Tais casos podem ser semelhantes ou não; eles são escolhidos por acreditar-se que por meio de sua investigação e conseqüente compreensão, será possível compreender ou, ao menos, teorizar sobre um número maior de casos.

Considerando a classificação de Stake, nesta pesquisa foi proposto um estudo de caso instrumental, uma vez que um caso particular foi examinado no intuito de promover a percepção de um ou mais aspectos do caso ou o refinamento da teoria. No entanto, Stake ressalta que durante a pesquisa podemos ter interesses simultâneos e que mudam com certa frequência. Portanto, não podemos dizer que há uma linha separando o estudo de caso intrínseco do estudo de caso instrumental, e sim que uma zona de propósitos combinados os separa.

2.2 - O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada num Centro Binacional de Brasília, doravante CB. Um Centro Binacional é uma instituição de ensino de segunda língua, cujo objetivo é promover o intercâmbio cultural entre dois países e o ensino da língua de um deles como L2.

O Centro Binacional de Brasília em que focalizamos a pesquisa dedica-se ao ensino da Língua Inglesa e também à formação de profissionais qualificados para o ensino da língua, estabelecendo dessa forma um vínculo cultural e social com a comunidade.

Dentro desses preceitos, desde 2002 o Centro Binacional em tela oferece em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos da América um curso de formação para professores de Língua Inglesa em serviço da rede pública do DF. Até o momento, cerca de 160 professores da SEDF já participaram do projeto.

O curso é composto de dois módulos com duração de um semestre letivo cada um e com carga horária de 60 horas/aula, totalizando 120 horas/aula. O primeiro módulo é dedicado ao estudo gramatical da língua em nível intermediário e à produção de textos escritos. O segundo módulo é dedicado ao estudo de aspectos teóricos da metodologia de ensino da Língua Inglesa e sua aplicabilidade à realidade do contexto escolar dos professores-alunos.

Para esta pesquisa, o primeiro módulo compreendeu o período entre 25/08/2007 e 15/12/2007 e o segundo compreendeu o período de 01/03/2008 a 28/06/2008. Os professores-alunos tiveram encontros semanais aos sábados pela manhã nas instalações do Centro Binacional, com duração de quatro horas/aula por encontro.

Ao iniciar o curso, trinta professores-alunos se matricularam, preenchendo o número total de vagas ofertadas. Ao iniciar o segundo módulo, vinte e nove professores-alunos eram

freqüentes, pois uma professora-aluna desistiu do curso alegando motivo de doença na família. No decorrer do segundo módulo, dois outros professores-alunos se evadiram sem justificar o motivo. Portanto, vinte e sete professores-alunos concluíram o curso.

2.3 – A seleção dos participantes da pesquisa

Freebody (2003, p. 78) ressalta que ao selecionar os participantes de uma pesquisa cuja prática educacional será estudada, algumas decisões críticas devem ser tomadas, assim como acontece em qualquer pesquisa. Freebody enumera alguns possíveis critérios para a seleção dos participantes:

- seleção útil: estas pessoas estão disponíveis e são apropriadas para a investigação, talvez porque estejam interessadas, engajadas em atividades relevantes, demonstrem características de interesse pelo estudo, ou percebam problemas relevantes aos termos do estudo;
- seleção proposital: estas pessoas são selecionadas porque representam os melhores ou piores casos, um grupo de caso, variações comumente encontradas, casos típicos ou de interesse especial;
- seleção provável: estas pessoas são selecionadas com base no conhecimento da grande população sobre a qual os pesquisadores desejam generalizar suas descobertas. Essa seleção pode ser aleatória, ou em camadas aleatórias onde a escolha ocorre através de uma seleção proporcional de grupos pré-determinados, em proporções que diretamente reflitam a prevalência dos grupos que possuam uma maior população relevante para o estudo.

Na pesquisa realizada analisamos um grupo de professores de Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Inglês da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) durante um curso de formação oferecido no Centro Binacional de Brasília em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos da América.

Desse grupo de trinta professores em serviço matriculados no curso no primeiro módulo, todos fizeram parte do primeiro momento da pesquisa, que se tratou de uma

sondagem sobre as expectativas em relação ao curso. Mais adiante, até mesmo pelo caráter qualitativo da pesquisa, o número de participantes foi reduzido para quatro. Portanto, de acordo com Freebody (2003), a seleção dos participantes foi de caráter *útil e proposital*.

Para selecionar os quatro participantes da pesquisa entre os vinte e nove alunos freqüentes no segundo módulo do curso, fez-se necessária a adoção de alguns critérios. Primeiramente, estabelecemos que deveria haver um número equivalente de participantes do mesmo sexo. Assim, escolhemos dois professores e duas professoras. Como segundo critério, optamos por tempos de experiência diferentes, uma vez que gostaríamos de investigar se este fator poderia influenciar de alguma forma o perfil de competências dos participantes. E, como terceiro critério, selecionamos professores que trabalhassem em cidades-satélites diferentes no DF e/ou com níveis diferentes de ensino, com a intenção de obter informações sobre grupos de alunos provenientes de diferentes cidades no mesmo estado e com diferentes níveis de escolaridade.

2.4 – Os participantes

Os quatro professores-alunos do programa que foram selecionados para participar da pesquisa foram extremamente receptivos ao convite e cooperativos, não havendo a necessidade de selecionar outros participantes no decorrer da pesquisa. A pesquisadora esclareceu aos participantes o propósito deste estudo e os participantes, mediante assinatura de um termo de consentimento (APÊNDICE W), autorizaram a utilização das informações que fossem obtidas durante o estudo.

Por questões éticas, suas identidades foram mantidas em sigilo e cada participante escolheu um pseudônimo pelo qual gostaria de ser chamado durante nossos encontros para entrevistas e também nos momentos em que fosse necessário fazer alguma referência a eles durante a pesquisa. Adotamos o critério da ordem alfabética sempre que houve necessidade de mencionar mais de um participante da pesquisa. Os professores-alunos participantes da pesquisa foram:

- Ágata, professora da SEDF há 13 anos, atualmente lecionando na cidade-satélite de Planaltina, em turmas de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos;

- Antônio, professor da SEDF há 8 anos, atualmente lecionando na cidade-satélite de Planaltina, em turmas de Ensino Fundamental;
- Carla, professora da SEDF há 14 anos, atualmente lecionando na cidade-satélite de Cruzeiro, em turmas de Ensino Médio;
- Jorge, professor da SEDF há 28 anos, atualmente lecionando na cidade-satélite de Samambaia e na Zona Rural, em turmas de Ensino Fundamental.

2.5 – Os procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados no estudo de caso pode tanto ser feita no ambiente natural da pesquisa, como envolver a elicitacão de informacões pré-determinadas, sejam elas orais ou escritas. Alguns estudos usam uma combinacão de ambas. Em cenários educacionais, os pesquisadores têm optado com freqüência pelo uso de notas de campo, gravação em áudio e/ou filmagem em vídeo, entrevistas, questionários e atividades escritas de elicitacão como instrumentos para coleta de dados. (FALTIS, 1997)

Stake (1994, p. 241) comenta que numa atmosfera construtivista não é surpreendente haver tolerância à ambigüidade nem defensores do pluralismo. Assim, a maior parte dos pesquisadores de estudos de caso se preocupa com a validade de sua comunicacão. Na tentativa de reduzir as possibilidades de interpretações errôneas, os pesquisadores utilizam diferentes instrumentos de coletas de dados para a mesma pesquisa, muitas vezes até de forma redundante. Para os estudos qualitativos, esse procedimento é chamado de triangulação de dados, onde são analisadas múltiplas percepções para esclarecer algum significado ou verificar a repetição de uma observacão ou interpretação. Uma vez que nenhuma observacão ou interpretação são perfeitamente repetíveis, a triangulação também serve para esclarecer algum significado identificando diferentes maneiras por meio das quais o fenômeno é visto.

2.6 – Os instrumentos de coleta de dados

Bauer & Aarts (2002, p. 39) afirmam que toda pesquisa social empírica seleciona evidência para argumentar e necessita justificar a seleção que é a base de investigação, descrição, demonstração, prova ou refutação de uma afirmação específica.

No intuito de selecionar evidências para a pesquisa proposta, questionários, entrevistas, documentos oficiais e documentos pessoais foram utilizados como instrumentos de coletas de dados. A utilização de diferentes instrumentos deveu-se à necessidade de comparar os dados coletados evitando possíveis vieses, como enfatizado anteriormente por Stake.

2.6.1 – Questionários

Para Chizzotti (2006, p. 23), a pesquisa em ciências humanas e sociais pode encontrar a necessidade de investigar a frequência e constância de ocorrências utilizando de recursos quantitativos para comprová-los. Dessa forma, foram utilizados questionários para mensurar alguns dos dados considerados importantes para a pesquisa.

No primeiro dia do curso de formação, os trinta professores-alunos responderam um questionário com perguntas fechadas em que deveriam demonstrar suas expectativas em relação ao curso.

2.6.2 – Entrevistas

Rosa & Arnoldi (2006, p. 29) classificam as entrevistas qualitativas em educação em três tipos principais, de acordo com o nível de estruturação e o roteiro de questões utilizadas:

- estruturadas: o pesquisador impõe o estabelecimento de questões formalmente elaboradas, que seguem uma seqüência padronizada, com uma linguagem sistematizada e de preferência fechada, voltando-se para a obtenção de informação

através de respostas curtas e concisas, sobre fatos, comportamentos, crenças, valores e sentimentos;

- semi-estruturadas: as questões, nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados;
- livres: não há a elaboração prévias de perguntas abertas para guiar a entrevista. As informações são coletadas através do relato oral do entrevistado, quase sem a interferência do entrevistador.

Na pesquisa realizada, foram utilizados os três tipos de entrevistas de acordo com as fases da pesquisa.

Na fase inicial, o primeiro instrumento utilizado como coleta de dados foi uma entrevista feita com a Coordenadora Acadêmica do Centro Binacional de Brasília com o propósito de investigar como surgiu a idéia de uma parceria entre o Centro Binacional, a Embaixada dos Estados Unidos da América e a Secretaria de Educação do DF que resultou no curso de formação de professores em serviço, que foi o caso estudado nessa pesquisa. Essa entrevista, segundo a classificação de Rosa & Arnoldi (2006), foi estruturada, uma vez que foram formuladas questões prévias para obter informações precisas sobre fatos.

Numa fase posterior, foram realizadas entrevistas com os participantes da pesquisa, no caso os professores-alunos do curso oferecido no Centro Binacional de Brasília em que localizamos a pesquisa. De acordo com a classificação feita pelos autores acima mencionados, essas entrevistas tiveram questões tanto estruturadas como semi-estruturadas. As questões estruturadas foram utilizadas em todas as entrevistas para coletar dados precisos sobre os participantes. As questões semi-estruturadas foram utilizadas quando a entrevistadora, no caso a pesquisadora, formulou questões que permitiram aos participantes discorrerem sobre os temas apresentados.

Noutra fase mais avançada da pesquisa, foram utilizadas entrevistas livres nas quais os entrevistados desenvolveram suas idéias quase sem interferência da entrevistadora.

2.6.3 - Documentos oficiais

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi a análise de documentos oficiais. Segundo Bodgan & Biklen (1998, p. 137), escolas e outras organizações, como grupos e empresas, produzem documentos para fins específicos de consumo, entre eles memorandos, propostas e informações sobre alunos.

Para muitos pesquisadores, esses documentos não deveriam ser considerados “dados” para pesquisa por serem subjetivos e por oferecerem margem a vieses. Assim, muitas vezes, esses documentos são considerados pouco importantes e deixados de lado pelos pesquisadores.

No entanto, como afirmam Bodgan & Biklen (1998, p. 137), devemos lembrar que a pesquisa qualitativa não busca “a verdade” como ela é convencionalmente concebida. Ela não busca a amostragem exata de uma escola, por exemplo. O interesse da pesquisa qualitativa é compreender como essa escola é vista por várias pessoas além da perspectiva oficial da literatura.

Bodgan & Biklen subdividem os documentos oficiais em três tipos:

- internos: são memorandos e outros tipos de comunicação que circulam dentro de uma organização, como uma escola;
- externos: referem-se a materiais para consumo público, como cartas enviadas para residências, propagandas sobre programas oferecidos e panfletos;
- registros sobre alunos e documentos pessoais: as escolas possuem arquivos individuais sobre os alunos que são particularmente elaborados e importantes. Eles incluem relatórios psicológicos, informações sobre avaliações e notas, frequência, comentários feitos por professores e informações familiares.

No caso da nossa pesquisa, julgamos que os documentos seriam de grande valia para nossa análise, uma vez que tais informações sobre os participantes na fase anterior ao curso serviriam como base para investigarmos o desenvolvimento de suas competências ao longo do curso de formação.

Para ter acesso a documentos internos de uma organização, no caso, o Centro Binacional de Brasília, seguindo princípios éticos por parte da pesquisadora em questão, um pedido de autorização formal (APÊNDICE X) foi encaminhado à Coordenação Acadêmica

para que pudessem ser analisados os testes escritos e registros sobre os testes orais a que os professores da SEDF foram submetidos como parte do processo de seleção para o curso de formação. Posteriormente foram analisados também os testes ministrados durante o curso. A coleta desses dados foi de suma importância para a avaliação da Competência Linguístico-Comunicativa dos professores-alunos antes de frequentar o curso de formação.

Do ANEXO A consta o panfleto explicativo sobre o curso de formação que foi enviado pelo CB aos professores da SEDF através da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (EAPE), responsável tanto pela divulgação do curso dentro da SEDF, como pelas inscrições dos professores interessados em frequentá-lo.

Do ANEXO B consta cópia do informativo sobre o curso de formação publicado pelo CB em jornal de grande circulação local no dia 26/07/07 como meio de divulgação do programa para 2007/2008.

2.6.4 - Documentos pessoais

Alguns autores consideram como documentos pessoais quaisquer registros que descrevam as experiências de indivíduos, desde que tenham sido narrados em primeira pessoa. Entretanto, para Bogdan & Biklen (1998, p. 134), na pesquisa qualitativa são considerados documentos pessoais os materiais escritos produzidos pelos próprios participantes da pesquisa.

Como mais um instrumento para a coleta de material, em momentos distintos a pesquisadora solicitou aos participantes dessa pesquisa o relato escrito de suas experiências pessoais. No primeiro relato, aos participantes foi solicitado que escrevessem sobre suas experiências como aprendizes da Língua Inglesa. Esses dados foram importantes para a análise da Competência Implícita dos participantes da pesquisa. Num outro momento, a pesquisadora solicitou que os participantes refletissem sobre seu conhecimento da língua inglesa após terem cursado o módulo de gramática e redação para a análise do perfil da Competência Linguístico-Comunicativa. Durante o curso, os participantes refletiram sobre sua prática como professores de Língua Inglesa, de acordo com as definições de Competência Aplicada e produziram relatos sobre suas aulas. Essa foi também uma forma de coletar dados sobre a evolução da Competência Teórica dos participantes da pesquisa ao longo do curso de formação.

2.7 – Procedimentos de análise de dados

Bodgan & Biklen (1998, p. 157) definem análise de dados como o processo de busca e organização de todo o material acumulado durante a pesquisa. Esse processo inclui trabalhar com os dados coletados, sintetizando-os e procurando padrões entre eles. Segundo os autores, há vários estilos de pesquisa qualitativa e há várias maneiras de lidar com os dados coletados e analisá-los.

Em alguns casos, a análise é feita paralelamente à coleta dos dados, levando o pesquisador a concluir sua análise quase que simultaneamente à coleta. Esse tipo de análise é praticado com mais frequência por pesquisadores experientes. Porém os autores comentam que faz parte de todo estudo qualitativo o pesquisador refletir sobre suas descobertas e tomar decisões enquanto estiver em campo, nunca seguindo uma ou outra abordagem única e puramente.

Os autores sugerem que uma análise primária dos dados seja feita em fases diferentes da pesquisa para averiguar a necessidade de afunilar os campos do estudo. Como o pesquisador geralmente coleta mais informações do que o necessário, muitas vezes somente ao final da pesquisa ele verifica que alguns dados não são relevantes para a conclusão da mesma.

Concordamos com os autores que fazer uma avaliação dos registros coletados antes do final da pesquisa permite ao pesquisador redirecionar sua investigação, caso a mesma necessite de um novo foco. Assim, ao final de cada etapa da pesquisa fizemos uma exploração do material coletado a fim de verificar a necessidade de ajustes. Bodgan & Biklen (1998) enfatizam que essa avaliação faz-se necessária para que a análise tenha um norte, mesmo que os registros coletados não sejam suficientemente substanciais para realizar a análise posteriormente.

Este capítulo teve por objetivo descrever a metodologia que guiou a pesquisa proposta, incluindo a descrição do tipo de pesquisa e o contexto onde foi realizada, a maneira como se deu a seleção dos participantes, os instrumentos de coleta de dados e as diretrizes para analisar esses dados coletados. No próximo capítulo discutiremos e analisaremos tais dados apoiando-nos nos estudos teóricos relacionados às competências de ensino de professores de língua(s).

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DADOS

*“A paixão pessoal não basta, se o professor não for capaz de estabelecer uma cumplicidade e uma solidariedade verossímeis na busca do conhecimento.”
(Philippe Perrenoud, 2000)*

Nos capítulos anteriores foram apresentados os embasamentos metodológicos e teóricos sobre os quais este estudo se apóia. Neste capítulo, serão discutidos e analisados os dados coletados ao longo da pesquisa. Contudo, antes de darmos início à análise dos dados, discorreremos sobre a experiência dos participantes como aprendizes da Língua Inglesa e a importância do programa de formação continuada para professores de LE, uma vez que tais informações foram de grande valia na análise dos dados. Com o propósito de melhor organizar esses dados, os mesmos serão apresentados separadamente em cinco seções, relacionando-os a cada uma das cinco competências propostas por Almeida Filho (1993). Na primeira seção, analisamos os dados relacionados à Competência Linguístico-Comunicativa, onde investigamos a proficiência na língua-alvo pelos participantes da pesquisa em diferentes momentos do curso de formação. Na segunda seção, mencionamos elementos da Competência Implícita dos participantes que puderam ser identificados por meio dos instrumentos de pesquisa. Na terceira seção, trabalhamos com os dados relativos à Competência Teórica. Na quarta seção, relatamos os indícios da Competência Aplicada que pudemos perceber nos dados coletados. Na quinta e última seção discorreremos sobre aspectos relacionados à Competência Profissional dos participantes.

3.1 – As experiências de aprendizagem e ensino de LE

3.1.1 - Professora Ágata

Uma das professoras participantes desta pesquisa, doravante Ágata, tem hoje 31 anos e começou a estudar inglês aos 13, quando cursava a sétima série na escola pública. Devido à facilidade com que aprendia a língua, sua mãe a matriculou num curso de inglês. Desde o começo do aprendizado, Ágata demonstrava interesse por aprender o idioma, conforme registrado num dos trechos de uma de suas narrativas escritas.

[1] *Estavam abrindo uma escolinha de inglês bem pertinho da nossa casa e ela me matriculou, mas eu só fiz seis meses porque todas as crianças eram mais novas do que eu e eu me senti desestimulada com os métodos e abordagens da professora. Continuei estudando apenas na escola, mas sempre que podia fazia leituras, escutava músicas, gostava de aprender novas palavras. (Narrativa escrita)*

Ágata sempre desejou ser professora, assim, mesmo antes da graduação, ingressou na SEDF em 1995, como professora de Ensino Fundamental, na época trabalhando com alunos de 1ª a 4ª séries.

Ao cursar a faculdade de Letras, entre 1996 e 1999, Ágata teve muita dificuldade na disciplina Língua Inglesa e por isso, ao inscrever-se no concurso da SEDF para professores de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio, fez opção por Língua Portuguesa. Ao assumir sua função na SEDF em 2000, não havia vagas disponíveis para professores de Língua Portuguesa em sua cidade, o que a fez trabalhar em outra cidade-satélite até que surgisse a vaga esperada.

Para sua surpresa, um ano depois a tão esperada vaga numa escola mais próxima de sua casa surgiu, porém a carência era de professores de Língua Inglesa. Ágata aceitou o desafio e afirma que se dedicou bastante para vencer o obstáculo de não dominar o idioma.

[2] *... precisei estudar o inglês como nunca tinha antes tinha feito, com afinco!!! Estudei muito sozinha. Eu procurava me aprofundar no conteúdo sempre um pouco mais do que aquilo que iria ensinar. Na época eu não tinha tempo nem dinheiro para pagar um curso particular. Eu tinha acabado de me casar, grávida e com meu marido desempregado. Eu levantava cedo e lia uns livros, ouvia músicas, tentava traduzi-las. Dava aulas de tarde e de noite, como faço até hoje. Comecei a gostar muito da disciplina. (Narrativa escrita)*

Além de sua grande força de vontade, neste começo difícil, Ágata pode contar também com a ajuda e o incentivo de colegas de trabalho.

[3] *Uma amiga que trabalhava na mesma escola é que me tirava as dúvidas na pronúncia. Meus colegas de profissão me ajudaram muito conversando comigo pelos corredores ou nas*

reuniões e me incentivando a participar de encontros com outros professores, cursos, palestras. (Narrativa escrita)

Em 2005, quando Ágata soube do curso de formação oferecido no CB que abrigou esta pesquisa, ela se inscreveu para participar. Porém, seu nível de conhecimento lingüístico não foi suficiente para atingir a média mínima exigida na prova para freqüentar o curso. Assim, como sempre muito determinada, Ágata se matriculou num curso de inglês com o objetivo de ser aprovada na próxima edição do curso de formação oferecido pelo CB.

[4] *Somente em 2006 me matriculei novamente num curso particular em Planaltina. Fiz um teste de nivelamento e fiquei no nível intermediário. Estudei lá por um semestre antes de conseguir fazer o PSTDP (Public School Teachers' Development Project). (Narrativa escrita)*

Ágata leciona Língua Inglesa há 8 anos e trabalha atualmente em regime de 40 horas semanais com alunos de Ensino Fundamental no turno vespertino e turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno, na cidade-satélite de Planaltina.

3.1.2 – Professor Antônio

Outro professor participante, doravante Antônio, tem hoje 34 anos e aos 14 começou a estudar inglês por acaso, como relata em sua narrativa.

[5] *Aos quatorze anos minha irmã mais velha ganhou uma bolsa para um curso de inglês. Ela me deu a bolsa e no primeiro semestre fiquei um pouco desmotivado uma vez que não via futuro. Mas no segundo comecei a fazer um curso de informática e senti necessidade de saber um pouco de inglês. (Narrativa escrita)*

Antônio só precisava de algo que despertasse sua motivação para o aprendizado da língua:

[6] *A partir daí comecei a estudar de verdade e já na sétima série decidi que faria a faculdade na área de Informática se tivesse condições ou de Letras, se não tivesse. Ao terminar o 2º grau, percebi que seria melhor fazer Letras porque já falava um pouco inglês e isso ajudaria no curso. (Narrativa escrita)*

Antônio cursou Letras numa faculdade particular do DF entre 1996 e 1999 e iniciou sua carreira no magistério há 8 anos, em 2000, na SEDF. Logo no início de sua carreira na SEDF, Antônio trabalhou num projeto com turmas reduzidas, no qual podia dedicar-se à oralidade da língua durante as aulas, sem ter de priorizar a parte escrita, como normalmente acontece. Hoje Antônio trabalha com turmas regulares de Ensino Fundamental, em regime contratual de 40 horas semanais, na cidade-satélite de Planaltina.

3.1.3 – Professora Carla

Em 1977, então com 13 anos, outra professora participante desta pesquisa, doravante Carla, teve seu primeiro contato com a Língua Inglesa ao se mudar para os Estados Unidos, aceitando o convite de uma tia. O começo do aprendizado do idioma foi difícil, pois Carla havia estudado francês na escola regular em sua cidade natal.

[7] *Quando cheguei aos Estados Unidos, tudo era novo para mim, não entendia nada mesmo. Minha tia falava português comigo, sendo por vezes proibida pelo esposo, pois ele dizia que eu precisava falar inglês. (Narrativa escrita)*

Carla começou a freqüentar uma escola, fazer novos amigos e depois de algum tempo, tudo foi ficando muito natural. De volta ao Brasil cinco meses depois, Carla desejava muito dar continuidade aos seus estudos na língua e, com muita sorte, conseguiu uma bolsa de estudos numa escola de inglês, onde concluiu o curso básico.

Ao terminar o 2º grau, Carla decidiu fazer Letras porque queria ser tradutora:

[8] *Como já conhecia mais ou menos a língua aproveitei bastante o curso, porém no 5º período os tutores da cadeira de Tradução tiveram que voltar ao seu país. Eu necessitava trabalhar e já dava aulas na minha residência, assim sendo optei pela licenciatura e em 1988 me formei. (Narrativa escrita)*

Após concluir o curso de Letras no estado de Pernambuco, Carla se mudou para Brasília em 1993 e ingressou na SEDF em 1994. Trabalhou por sete anos num Centro de Línguas e em 2002 foi removida para uma escola regular na cidade-satélite do Cruzeiro. Carla tem hoje 44 anos e trabalha em regime de 40 horas com turmas de Ensino Médio. Seu tempo de magistério no ensino da Língua Inglesa é de 16 anos.

3.1.4 – Professor Jorge

Mais um participante de nossa pesquisa, doravante Jorge, teve seu primeiro contato com a Língua Inglesa aos 14 ou 15 anos, na década de 60.

Naquela época, além de trabalhar como atendente de farmácia durante o dia, para complementar a renda familiar, nos finais de semana Jorge fazia parte de um grupo musical que se apresentava em bailes. Num dado momento, o dono do grupo exigiu que Jorge aprendesse a cantar em inglês ou perderia seu emprego no grupo.

[9] Eu precisava muito daquele trabalho porque com o dinheiro que ganhava na farmácia (salário mínimo de menor), eu não conseguiria ajudar minha família como vinha ajudando. O que se cantava naquele momento eram músicas dos Beatles, e então comprei alguns compactos simples da “Apple”, gravadora que produzia e divulgava o trabalho deles, e utilizando uma vitrolinha portátil que adquiri usada, colocava o disco para tocar e anotava aquilo que achava que era a pronúncia aproximada da música. Ficava parecendo uma outra língua escrita, mas nunca o inglês. Repetia vezes e vezes até conseguir memorizar do meu modo toda a música. (Narrativa escrita)

A técnica utilizada por Jorge deu certo, pois como ele menciona em sua narrativa, com a bateria, órgão, duas guitarras e pandeiro de fundo, as pessoas cantarolavam com ele as músicas dos Beatles e as imperfeições nas letras das músicas e na pronúncia passavam despercebidas.

Com essas estratégias, Jorge deu seus primeiros passos na aprendizagem da língua. Com vontade de aprender mais e sem poder contar com ninguém para ajudá-lo, Jorge buscou livros e estudou sozinho para aprender um pouco mais da língua.

[10] E assim fui levando e o grupo foi se tornando conhecido e ao cantar em bares, clubes, inaugurações etc, fui ficando conhecido como cantor[...] Com o tempo, fui sabendo o que cantava porque me apresentando em boates, as pessoas eram mais exigentes, inclusive por ser no Rio de Janeiro, eu encontrava falantes nativos e aí eu ia me aventurando no falar, e também assim eu conseguia mais gorjetas e fazia contato com a língua. (Narrativa escrita)

No âmbito da música, Jorge teve contato com várias pessoas que falavam inglês e que, como sabiam que ele não se importava em ser corrigido, o ajudavam na aprendizagem da língua por meio da correção dos erros que ele cometia.

Ao ingressar no serviço militar, Jorge retomou os estudos. Concluiu o segundo grau e fez vestibular para Letras:

[11] [...] *E aí então foi muito bom, pois formalizei o inglês que aprendi no dia-a-dia. No decorrer do curso, já no primeiro ano, substituí a música por aulas em cursinhos de inglês e com o salário de cabo, e depois de sargento, me estabeleci como professor e militar durante muitos anos. Foi então que o Exército Brasileiro me ajudou a ir para os Estados Unidos a serviço. Por eu ter um certo domínio da língua, tive um pouco mais de chance de conseguir a vaga para prestar serviço lá. Quando voltei, fiz concurso para a Fundação Educacional na época e me estabeleci como professor do ensino público.*” (Narrativa escrita)

Jorge tem hoje 57 anos e trabalha em regime contratual de 40 horas com turmas de Ensino Fundamental em duas escolas diferentes, uma na cidade-satélite de Samambaia e outra numa escola rural. No total, são 29 anos de trabalho no ensino de Língua Estrangeira (inglês).

3.2 – A importância da formação continuada para professores de LE

Em vários estudos realizados no país acerca da formação de professores de LE durante a graduação, foram observadas deficiências na didática do ensino de LE. Ao discorrer sobre a situação atual dos cursos de Letras, Paiva (2003, p. 75) chama a atenção para o fato de que em um número significativo de faculdades de Letras no Brasil, a formação do professor de LE fica a cargo de um pedagogo sem formação em LE e sem familiaridade com conceitos da lingüística, de literatura e da lingüística aplicada que, conforme reitera Paiva, são fundamentais para se refletir sobre o ensino de línguas.

Ao sair da faculdade, o professor se depara com uma realidade para a qual não está preparado. Durante a graduação, a teoria, nem sempre do tipo apropriado que formaliza conhecimentos sobre os processos de aprender e ensinar línguas, é desvinculada da prática, fazendo tudo parecer muito simples, na pressuposição de que tudo funcionará conforme planejado. Muitas vezes, o professor recém-graduado tem em mente que ser professor é apenas cumprir um programa pré-determinado pela instituição.

Devido à pouca exposição à prática por meio do estágio supervisionado, a impressão que muitos desses novos professores têm é a de que as aulas irão fluir com facilidade, os conteúdos serão “transmitidos” e, conseqüentemente, absorvidos pelos alunos quase que instantaneamente. Outros, mais realistas, sabem das dificuldades que irão enfrentar, mas não sabem como superá-las.

O número elevado de alunos por turma, a reduzida carga-horária semanal dedicada à disciplina, a falta de motivação dos alunos, a carência de material didático e a elevada jornada

de trabalho estão entre os maiores desafios que os professores de LE enfrentam no seu cotidiano.

Assim, por se verem rodeados de tantos problemas com soluções aparentemente inexistentes, muitos professores de LE perdem a motivação para desempenhar o papel de educadores, de transformadores, deixando-se contaminar pelo contexto frustrante e se acomodando ao final. Desistem de tentar inovar, de buscar ajuda, de procurar seu desenvolvimento.

Por mais que as dificuldades insistam em parecer dominantes, alguns professores, porém, não deixam apagar a luz da curiosidade, da busca do conhecimento. Esses professores não se conformam com a formação que receberam na graduação e desejam aprender mais. Assim, mesmo já em serviço, sentem que necessitam de cursos paralelos que possam oferecer algum complemento à sua formação, algo que possa aprimorar sua prática. Mas onde encontrar esse apoio? Com uma jornada de trabalho tão exaustiva, como achar tempo para se dedicar a mais um curso?

Conforme salienta Ribas (2002, p. 40), a formação continuada apresenta diferentes formas de concepção e execução. O que muitas vezes ocorre em nosso país é a elaboração do programa desses cursos por parte de órgãos públicos sem levantar os interesses dos professores, sem saber as suas reais necessidades. Assim, a oferta desses cursos é feita de acordo com as políticas governamentais vigentes e com o que as equipes técnicas julgam ser necessidade de professores e escolas.

Ribas (2002, p. 44) enfatiza que a formação continuada dos professores não pode ser baseada em treinamentos ou cursos de pequena duração. Se as contínuas propostas desses cursos oferecidos pelo governo são descontextualizadas e não atendem às necessidades pedagógicas da escola e dos professores, elas não surtem efeito algum. Quando isso acontece, as modificações são tão pequenas que se tornam irrelevantes.

Mais do que possuir um caráter de treinamento, a formação continuada deve consistir, acima de tudo, numa série de oportunidades de desenvolver o lado reflexivo dos professores. “Uma nova competência pedagógica nasce no âmbito escolar a partir do estudo da própria prática, desvelando-a no movimento dialético ação-reflexão-ação.” (RIBAS, 2002, p. 45)

Numa das entrevistas realizadas, os participantes desta pesquisa mencionaram como tomaram conhecimento do programa que focalizamos nesta pesquisa e declararam o que os motivou a se inscrever para cursá-lo:

Ágata: Em 2005, dois colegas da minha escola participaram do curso. Aí, como eu vi que eles estavam assim tendo um bom desenvolvimento com as suas turmas, eu fiquei com vontade de participar do curso também. Eu sempre entro no site da Secretaria de Educação pra saber a respeito. Então eu recebi um ofício na escola também, mas já sabia uma semana antes porque eu tinha visto no site.

Antônio: No ano passado eu trabalhava numa escola na zona rural e a gente recebeu um memorando da Secretaria de Educação avisando sobre o curso e me passaram, como eu era o único professor de inglês da escola, passaram direto pra mim. E aí eu tomei conhecimento do curso. E antes alguns professores já tinham falado do curso.

Carla: A coordenadora da nossa escola, nós estávamos à tarde numa coordenação e ela me comunicou a respeito, que havia um curso de inglês que tava sendo anunciado. Eu li o ofício e vi que era aquilo que eu mais desejava fazer há muitos anos.

Jorge: Através de um folheto que chegou na escola e através da imprensa, a imprensa divulgou. E eu também me interessei pelo curso porque eu já havia feito um curso de um dia na Asa Norte pra professores que quisessem tomar conhecimento de como era. Eu me interessei pelo curso naquela época.

Aqui apresentamos alguns excertos das entrevistas realizadas. Por meio deles podemos notar que dos quatro professores participantes, três tinham conhecimento de outras edições do programa e apenas uma não demonstrou ter referências sobre o mesmo. Quando questionados sobre como tomaram conhecimento desta edição do programa, todos mencionaram ter recebido algum tipo de comunicação em suas escolas. Logo depois de responderem sobre como souberam do programa, os participantes foram também questionados sobre o que havia chamado a sua atenção ao ler a proposta do curso, o que despertou neles a vontade de nele se inscreverem:

Ágata: Esse segundo, essa segunda parte do curso onde a gente discute a respeito das habilidades, de como a gente trabalhar essas habilidades com os alunos, foi a parte que mais me chamou a atenção.

Antônio: A parte da metodologia, eu acho que é a parte mais interessante para a gente melhorar a prática pedagógica, acho mais interessante.

Carla: A parte de metodologia, porque era a parte que eu estava mais necessitada na minha prática de ensino. Precisava de algo que viesse ao meu, ao encontro das minhas necessidades como professora e eu estava sentindo que precisava de uma reciclagem, de ter mais conhecimento pra poder ensinar melhor os meus alunos.

Jorge: É a parte que trabalhava com a formação do professor, que incentivava o professor a desenvolver as suas práticas em sala de aula e eu percebi que eu podia melhorar.

Pela maneira como os participantes responderam a essa pergunta, não há indícios de que eles tenham sofrido qualquer tipo de pressão por parte de seus superiores hierárquicos na instituição de ensino onde trabalham para que frequentassem o curso de formação. A impressão transmitida é a de que apesar da orientação instrumental¹¹ que move os professores da SEDF a participarem do curso, a motivação intrínseca foi a responsável pela decisão de se inscreverem para o programa de formação.

3.3 – As cinco competências no curso de formação continuada

Conforme citado, o curso de formação foi dividido em dois módulos com duração de um semestre letivo cada e carga horária de 60 horas/aula, num total de 120 horas/aula. Em ambos os módulos, todas as aulas foram ministradas na língua-alvo.

No primeiro módulo os alunos foram expostos a uma revisão gramatical da Língua Inglesa, em nível intermediário, durante a qual o conteúdo foi apresentado de maneira indutiva. Paralelamente, a habilidade de escrever foi trabalhada por meio do estudo de técnicas de produção de texto. Várias atividades foram desenvolvidas ao longo do semestre para dar suporte ao conteúdo previamente programado para essa primeira parte do curso. A cada mês os alunos produziram um texto escrito acerca de um dos temas discutidos durante as aulas, totalizando quatro textos.

Nesse primeiro módulo, como o foco principal do curso foi o estudo da língua, é possível que tenham ocorrido mudanças na Competência Lingüístico-Comunicativa dos professores-alunos.

No segundo módulo, ministrado pela pesquisadora, o maior esforço foi dedicado à metodologia do ensino da Língua Inglesa. Porém, como as aulas eram todas ministradas em

¹¹ (Segundo Brown (2007, p. 88), com base em estudos conduzidos principalmente por Gardner durante várias décadas, o termo 'orientação' relacionou-se a um contexto ou propósito para aprendizagem, enquanto 'motivação' relaciona-se à intensidade do impulso para aprender. Brown define 'orientação instrumental' como o desejo de aprender uma língua para atingir objetivos profissionais, educacionais ou financeiros; em oposição à 'orientação integrativa' definida como o desejo de aprender uma língua, originado por um sentimento positivo em relação aos falantes daquela língua. A dicotomia 'motivação intrínseca e extrínseca' designa um contínuo de possibilidades de intenso sentimento ou impulso, que varia de profundamente interno, com auto-recompensas à forte, com recompensas externamente administradas. O indivíduo intrinsecamente motivado realiza atividades pelo prazer em realizá-la, visando apenas à sensação de realização da tarefa em si. Enquanto o indivíduo extrinsecamente motivado necessita de algum tipo de recompensa externa que o motive a realizar a tarefa proposta.

inglês, bem como o material escrito era todo na língua-alvo, os professores-alunos continuaram a usar e desenvolver a língua-alvo tanto oralmente quanto na escrita.

Durante essa segunda parte do curso, os professores-alunos leram muitos textos teóricos sobre o ensino da língua, assistiram a vídeos com aulas reais de língua inglesa ministradas em outros países não falantes da língua, trabalharam individualmente, em pares e em grupos para refletirem sobre sua prática, produziram textos reflexivos, simularam aulas colocando em prática algumas técnicas, observaram aulas no CB e produziram relatórios sobre as aulas observadas. Ao analisar a participação dos professores-alunos nessas atividades, foi possível comparar a competência de uso da língua com as demais Competências.

3.3.1 – Competência Lingüístico-Comunicativa

Ao investigar o perfil de competências de futuros professores de LE em sua pesquisa com alunos do curso de Letras, Basso (2001, p. 121) relata que a falta de proficiência oral na língua-alvo é sempre mencionada por professores em exercício como a maior dificuldade que enfrentam em sua formação profissional. A pesquisadora prossegue apontando que os professores atribuem essa deficiência à formação acadêmica inadequada oferecida pelas Faculdades de Letras.

Entre os vários motivos alegados pelos professores como responsáveis pela insatisfação com o curso que freqüentaram estava o pouco uso da língua-alvo para fins comunicativos durante a graduação. Basso (2001, p. 123) complementa que apesar de muito ter sido escrito sobre ensinar uma LE comunicativamente e uma extensa bibliografia já estar disponível para dar suporte aos professores, a realidade das aulas ministradas ainda está muito aquém da idealizada, inclusive nos cursos de Letras, base de sua pesquisa.

Basso identificou que em muitos casos aos alunos era lançada a responsabilidade de estudar a Língua Estrangeira paralelamente à graduação em um curso de idiomas. Porém, como ela ressalta, “esta procura por cursos geralmente não acontece por falta de recursos financeiros, por falta de tempo ou mesmo de oferta de cursos de idiomas em cidades interioranas.”

Um dos participantes da nossa pesquisa mencionou ter passado por semelhante experiência no curso de Letras:

[12] *Para minha surpresa o curso de Letras era voltado para português e literatura. Pouco aprendi inglês (Antônio - Narrativa escrita)*

Em sua pesquisa, Alvarenga (1999, p. 69) também registra que durante o contato com professores de inglês da rede pública de ensino, foi possível perceber que a maioria dos professores tem pouca competência lingüístico-comunicativa. Alvarenga enfatiza que esse dado precisa ser levado em conta nos programas de educação continuada no intuito de que mudanças na formação pré-serviço sejam apressadas.

Em função de diversos estudos realizados, sabemos que essa é a realidade dos professores de Língua Inglesa na maior parte do nosso país. Aqueles que não têm a oportunidade de freqüentar um curso de idiomas dificilmente aprendem a língua durante o curso de Letras. No DF, a situação dos professores de Língua Inglesa da rede pública não é diferente. Mesmo sendo graduados em Letras com Licenciatura em Língua Inglesa e tendo passado por um concurso público, grande parte dos professores tem pouca competência lingüístico-comunicativa.

Conforme indica Alvarenga em sua pesquisa, esse é um dado importante a ser considerado ao se estruturar um curso de formação continuada. Acreditamos que, no caso de professores de Língua Inglesa, ao participarem de cursos ministrados na língua materna, em nada será acrescentado a sua proficiência ou conhecimento lexical da língua-alvo. Por outro lado, ao participarem de cursos com nível lingüístico muito aquém de uma capacidade de compreensão plena, poderão se sentir frustrados e desmotivados por serem incapazes de compreender os tópicos abordados.

Novamente apoiando Alvarenga, a competência lingüístico-comunicativa dos professores deve ser levada em conta para que a realidade dos cursos de Letras seja alterada, mas também para que algo seja feito para aqueles que são graduados e “se sentem inseguros sobre muitos aspectos da língua que ensinam.” (ALVARENGA, 1999, p. 68)

Durante a entrevista realizada com a Coordenadora Acadêmica do CB, pudemos perceber que o desenvolvimento dessa competência era umas das principais metas traçadas para o programa desde a sua primeira edição em 2002.

Esse curso nos foi encomendado pela Embaixada dos Estados Unidos. Na época, o Public Affairs Officer [...] falou que eles tinham um “grant” e que eles gostariam de investir na capacitação de professores de escolas públicas porque eles viram que essa era uma necessidade. [...] uma das coisas que nós havíamos combinado [...] era que nós iríamos

trabalhar esses dois aspectos que precisavam ser melhorados, a parte lingüística dos professores e a parte metodológica.

Na mesma entrevista, ao ser questionada sobre o processo de seleção dos professores para participar do programa, a Coordenadora Acadêmica do CB também nos esclareceu sobre o nível de proficiência lingüística dos professores participantes do curso de formação continuada.

[...] nós aplicamos a prova de nivelamento, que não era pra discriminar, não era pra ‘ranquear’ os professores. O objetivo da prova era saber: o professor tem o nível acima do 3A¹² que o possibilita acompanhar o curso? Tem. Então todos que o tinham foram aprovados nessa prova. Depois, como tinha mais aprovados do que vagas, nós seguimos os critérios da EAPE, um dos quais é tempo de serviço [...]

Com essa informação e com a devida autorização da Coordenadora Acadêmica do CB, buscamos ter acesso às pastas individuais dos professores que cursaram o programa 2007/2008 com o objetivo de investigar como os quatro participantes da nossa pesquisa se classificaram em termos de proficiência no idioma segundo os critérios de avaliação do CB quando da seleção para o programa.

Ressaltamos que um teste de nivelamento não é um instrumento suficiente para determinação de proficiência que possa fornecer a real competência lingüístico-comunicativa dos professores-alunos participantes da pesquisa. Contudo, partindo desses dados levantados, analisamos o perfil dessa competência dos participantes, baseando-nos na argumentação de Almeida Filho (2004, p. 13) de que a competência lingüístico-comunicativa é a “que permite ao professor ensinar o que sabe sobre a língua em questão e envolver os aprendentes numa teia de linguagem na língua-alvo.”

No dia 11 de agosto de 2007, os inscritos no programa foram submetidos a um teste oral e um teste escrito. Os testes orais foram feitos individualmente em salas de aula independentes e ministrados por Supervisores de Cursos e pela Coordenadora Acadêmica do CB. Para o teste escrito, os professores inscritos foram organizados em uma sala de aula com espaço físico maior e monitorados por um Supervisor de Curso.

O teste oral era composto de duas partes. Na primeira parte, os professores-alunos observaram uma seqüência de gravuras e depois responderam algumas perguntas sobre as gravuras. As perguntas incluíram conhecimento lexical e gramatical da língua. Na segunda

¹² No CB, o nível 3 A corresponde ao terceiro nível do Curso Intermediário.

parte, com base em palavras fornecidas, os professores-alunos produziram perguntas, como se estivessem conduzindo uma entrevista.

As notas obtidas pelos quatro participantes da pesquisa estão representadas no gráfico a seguir. Consideremos a nota 100 (cem) como o valor total do teste oral.

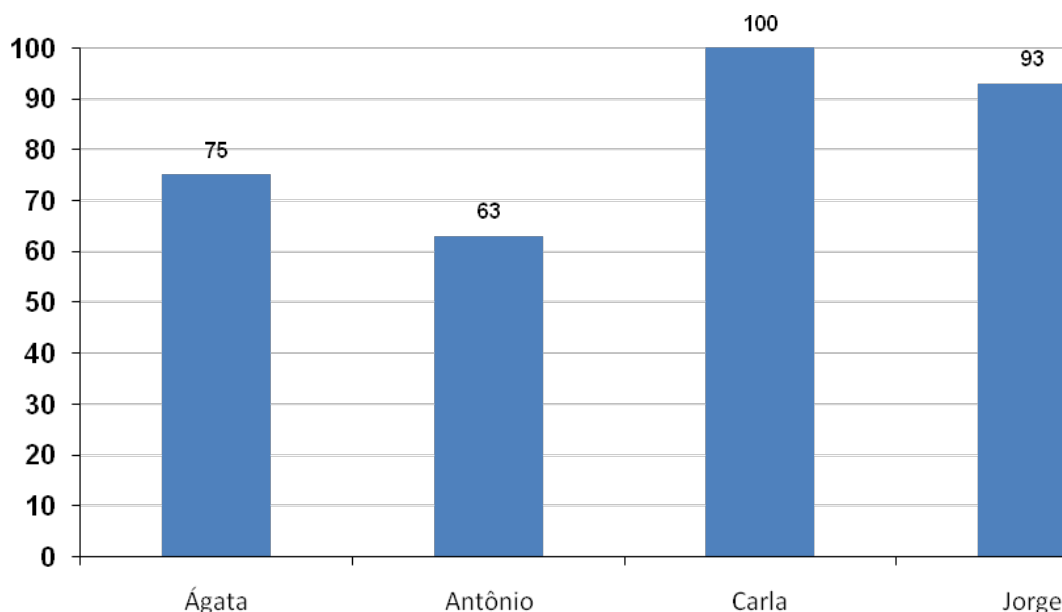


Gráfico 1: Resultados dos testes orais de admissão ao curso de formação continuada

Ao final do curso, os quatro participantes foram submetidos ao mesmo teste oral, com o objetivo de analisarmos possíveis alterações no seu desempenho lingüístico. Para não haver o risco de vieses na pesquisa, optamos por convidar os mesmos Supervisores de Cursos que haviam aplicado os testes aos participantes quando da seleção para o programa, para que cada um deles aplicasse o teste àquele mesmo participante com quem havia interagido praticamente um ano antes.

Abaixo constam as notas que os participantes obtiveram no teste oral ao final do curso.

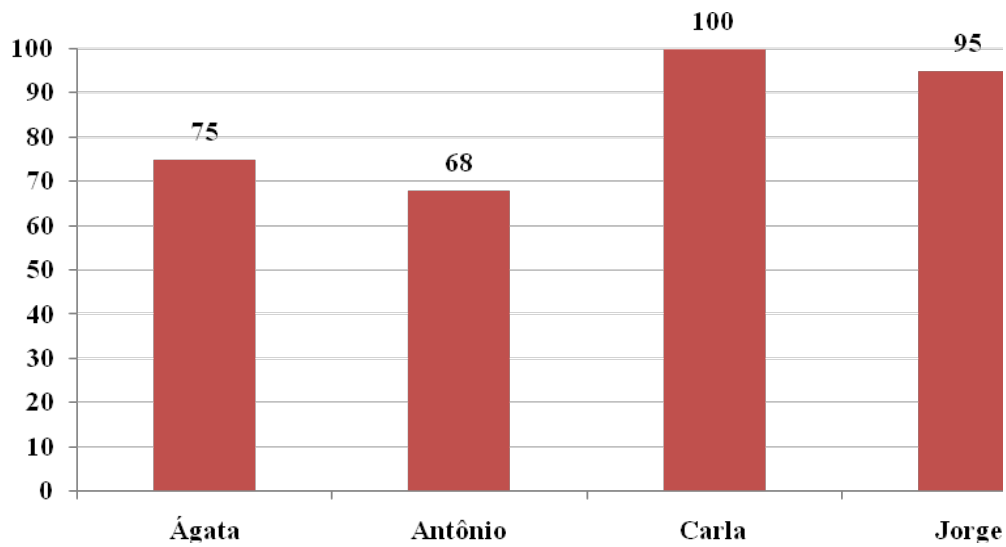


Gráfico 2: Resultados dos testes orais aplicados ao final do curso de formação continuada

Comparemos agora os resultados do teste oral nas diferentes etapas do curso.

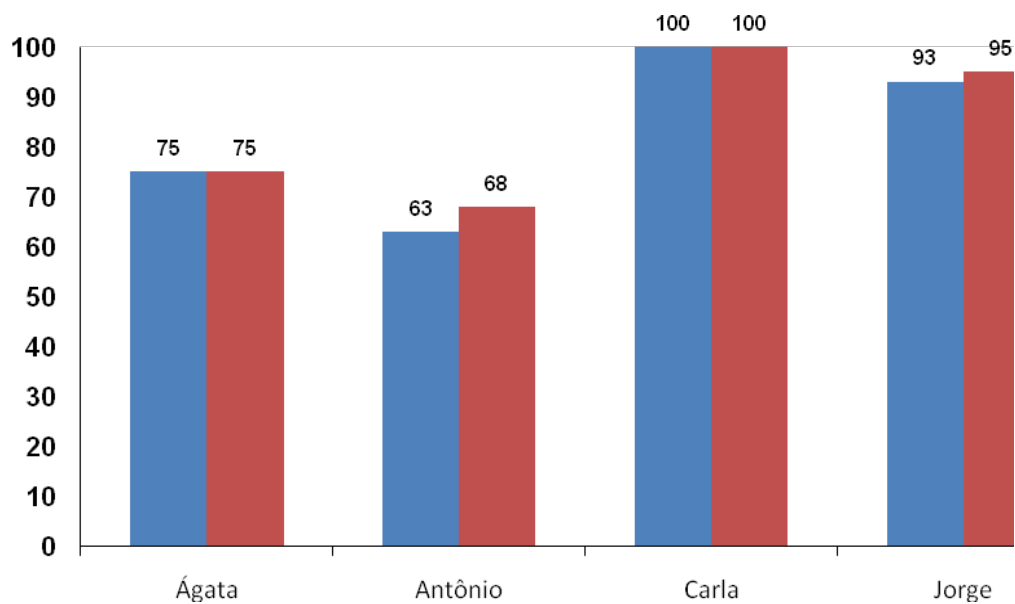


Gráfico 3: Resultados comparativos entre as notas obtidas pelos participantes no teste oral de admissão ao curso e as notas obtidas nos testes aplicados ao final do curso

Os resultados do teste oral nas duas diferentes etapas do curso de formação parecem nos indicar que no que tange à parte oral, a competência lingüístico-comunicativa dos

participantes pouco se alterou. Para analisarmos esse dado, retomamos alguns pontos que podem estar relacionados à questão em foco.

Desde o teste de nivelamento, dois dos quatro participantes, Carla e Jorge, demonstraram uma competência lingüístico-comunicativa satisfatória, obtendo sucesso nas duas partes do teste e uma alta pontuação no resultado final do mesmo. Como transcrito anteriormente das narrativas escritas desses participantes, excertos [7] e [11], a respeito de suas experiências como aprendizes da Língua Inglesa, ambos tiveram a oportunidade de residir nos Estados Unidos e conviver com falantes nativos na fase de aquisição da língua. Portanto, para esses professores-alunos, pouco havia a ser adicionado a sua competência lingüístico-comunicativa.

Por outro lado, os outros participantes, Ágata e Antônio, mencionaram em suas narrativas escritas que tiveram seu primeiro contato com a língua aos 13 e 14 anos, respectivamente.

[13] *Bem, eu comecei a estudar inglês na escola pública mesmo, aos 13 anos de idade, na sétima série. Mas como eu tinha facilidade, minha mãe achou que seria uma boa idéia me colocar num curso de inglês. (Ágata - Narrativa escrita)*

No excerto [5] podemos também acompanhar a experiência de Antônio sobre o começo de sua aprendizagem da Língua Inglesa. Esses dois participantes relataram que freqüentaram um curso de inglês na adolescência por um curto período de tempo e que depois, na fase adulta, voltaram a ter contato com a língua como alunos.

Lightbown e Spada (2006, p. 68) argumentam que, de acordo com a ‘Hipótese do Período Crítico’¹³, há um período no desenvolvimento humano em que o cérebro está predisposto ao sucesso na aprendizagem de línguas. As mudanças cognitivas afetam a natureza da aquisição da língua e aquela aprendizagem que ocorre após o período crítico pode não ser baseada nas estruturas biológicas inatas capazes de contribuir para a aquisição da primeira língua ou para a aquisição de uma segunda língua no começo da infância. Grande parte dos estudos indica que o período crítico chega ao fim quando o indivíduo atinge a puberdade, porém alguns pesquisadores sugerem que ele pode ocorrer ainda antes.

¹³ A ‘Hipótese do Período Crítico’ sugere que animais, incluindo humanos, são geneticamente programados para adquirir alguns tipos de conhecimentos e habilidades em períodos específicos da vida (LIGHTBOWN e SPADA, 2006, p. 17). Outras considerações sobre a Hipótese do Período Crítico podem ser encontradas em Pizzolatto (2008).

Se considerarmos a Hipótese do Período Crítico para analisar o sucesso dos participantes na aquisição¹⁴ da Língua Inglesa, os quatro teriam poucas chances de dominar o idioma. Levando em conta a experiência de morar num país falante da língua, Carla e Jorge podem ser analisados de maneira diferente por terem tido mais exposição à língua. Uma vez que ambos tiveram mais oportunidades de receber insumo na língua-alvo, podemos considerar que tenham também maiores chances de produzir retorno no idioma do que Ágata e Antônio.

Observando a idade em que Ágata e Antônio começaram a estudar a língua e o tempo de exposição à mesma, segundo Lightbown e Spada (2006, p. 68), eles dependeram de habilidades de aprendizagem mais gerais, as mesmas que são usadas para aprender outros tipos de informações. Os estudos indicam que essas habilidades mais gerais não são tão eficazes para a aprendizagem de línguas como as habilidades específicas, que são capacidades inatas disponíveis para crianças.

Conforme mencionado anteriormente, quando entrevistados e questionados sobre qual a parte do curso que lhes chamara mais a atenção na fase de divulgação do programa, os participantes foram unânimes em responder que a parte de metodologia lhes despertara maior interesse. Esta pode ser uma indicação de que não havia uma motivação intrínseca para o aprimoramento dessa competência. Uma vez que as aulas nas escolas públicas são ministradas na língua-materna, é possível que os participantes não julguem prioritário o aprimoramento de seu desempenho oral, pois raramente terão como colocá-lo em prática.

Lightbown e Spada (2006, p. 62) mencionam estudos em que muitas variáveis podem interferir no processo de aprendizagem de uma segunda língua; e ressaltam que características individuais de personalidade podem ser um grande fator de influência sobre a aquisição de habilidades orais, mas não parecem interferir no letramento ou na aquisição de habilidades acadêmicas. Julgamos fora do propósito da nossa pesquisa analisar se traços de personalidade teriam influenciado de alguma forma o desenvolvimento das habilidades orais dos participantes com base em estudos empíricos. Contudo, é relevante saber que essas variáveis provavelmente não exerceram influência no aprimoramento de outras faces da competência em foco.

Relembrando que Almeida Filho (2004, p. 13) sugere que por meio da competência lingüístico-comunicativa, o professor pode ensinar o que sabe sobre a língua, no nosso caso a

¹⁴ Em nosso estudo não enfatizaremos a diferença entre aquisição e aprendizagem de línguas proposta por Krashen (1987), portanto os termos podem ser usados como sinônimos.

Língua Inglesa, analisamos também os testes escritos dos participantes com o propósito de averiguar seu conhecimento formal da língua.

O teste escrito ministrado na fase de seleção dos participantes era de nível intermediário e continha questões de vocabulário e gramática divididas em duas partes. Na primeira parte os professores-alunos trabalharam com questões de múltipla escolha e na segunda parte, responderam perguntas abertas ou criaram perguntas para as respostas oferecidas.

Do gráfico abaixo constam as notas obtidas pelos quatro participantes da pesquisa, considerando a nota 100 (cem) como o valor total do teste escrito.

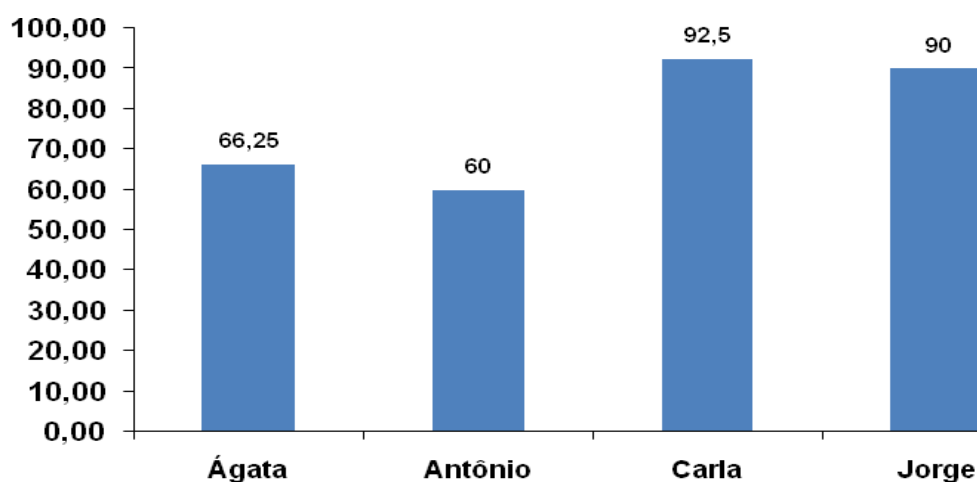


Gráfico 4: Resultados dos testes escritos de admissão ao curso de formação continuada

Durante o primeiro módulo do curso, os professores-alunos tiveram contato com a língua formal por meio de uma revisão gramatical de conteúdos de nível intermediário. Paralelamente ao livro didático adotado, no caso uma gramática composta de regras de uso da Língua Inglesa e também de exercícios, os professores-alunos executaram outras atividades elaboradas pela professora do primeiro módulo, no caso a Supervisora do Curso Intermediário do CB, para a fixação dos conteúdos abordados. Essas atividades incluíram o uso de vídeos, músicas e jogos.

No decorrer do módulo de gramática, foi ministrado um teste escrito e, ao final do módulo, ministrou-se um outro. É importante ressaltar que os testes abordavam conteúdos distintos. Pela análise de todos os testes, foi possível concluir que o conteúdo administrado durante o módulo de gramática foi mais complexo do que o conteúdo presente no teste de nivelamento, apesar de ambos almejarem o nível intermediário de desempenho. Considerando

o formato dos testes, foi possível observar que os testes ministrados durante o módulo continham poucas questões de reconhecimento e mais questões de produção, ao contrário do teste de nivelamento.

A seguir, apresentamos as notas obtidas pelos participantes da nossa pesquisa em cada um dos testes, com valor total máximo de 100 (cem) pontos cada um.

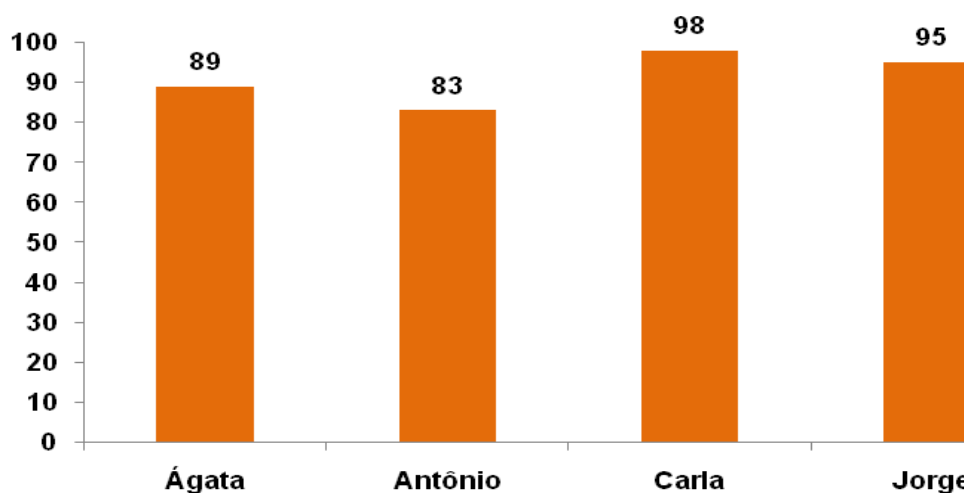


Gráfico 5: Resultados dos testes escritos aplicados ao final do segundo mês do curso de formação continuada

Comparando as notas obtidas pelos participantes no teste escrito de admissão e no teste aplicado ao final do segundo mês do curso, observamos que todos os participantes obtiveram uma nota maior no segundo teste. Contudo, é importante ressaltarmos o desempenho dos dois participantes que tinham obtido notas menores no teste de admissão, Ágata e Antônio. Esses dois participantes tiveram um crescimento de 34,34% e 38,33%, respectivamente, do primeiro para o segundo teste. Os outros dois participantes tiveram um crescimento menor devido ao bom resultado que tinham obtido já no primeiro teste. Nota-se que com esse desempenho de Ágata e Antônio no segundo teste, a diferença dos resultados entre os participantes diminuiu significativamente.

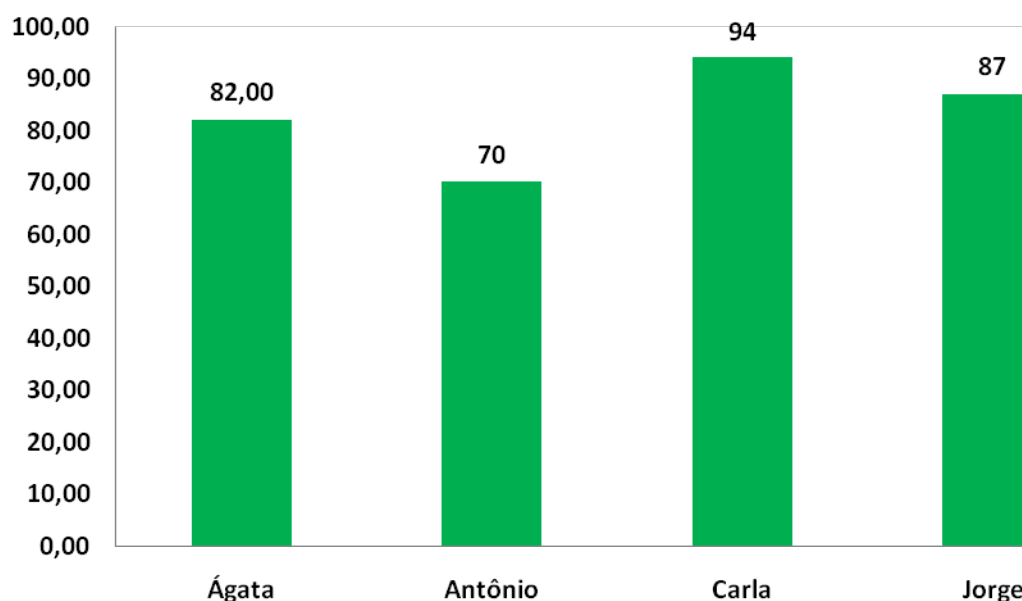


Gráfico 6: Resultados dos testes escritos aplicados ao final do quarto mês / primeiro semestre do curso de formação continuada

Os resultados dos testes aplicados ao final do quarto mês do curso decresceram em relação aos resultados dos testes aplicados ao final do segundo mês. Ao investigarmos os motivos que poderiam ter levado os participantes a obterem notas mais baixas, encontramos um possível fator. Conforme descrevemos anteriormente, os testes abordaram conteúdos distintos e numa seqüência normal, pudemos observar também que esse último teste incluía tópicos gramaticais um pouco mais complexos do que os abordados nos testes anteriores. O grau de dificuldade do conteúdo pode ser o motivo responsável pelos resultados, mas é apenas uma suposição com base em nossa análise do teste.

Para facilitar a nossa análise, a partir das notas dos dois testes escritos ministrados no módulo de gramática foi calculada uma média para que essa nota, então, fosse comparada à nota do teste escrito realizado na fase de seleção para o curso. Apresentaremos tais resultados numa tabela e, posteriormente, de maneira gráfica, para facilitar a visualização dos resultados.

Resultados	Ágata	Antônio	Carla	Jorge
Teste de admissão	66,25	60	92,5	90
Média durante o curso	85,5	76,5	96	91

Tabela 1: Resultados comparativos entre as notas obtidas pelos participantes no teste escrito de admissão e as médias obtidas durante os testes aplicados durante e ao final do curso

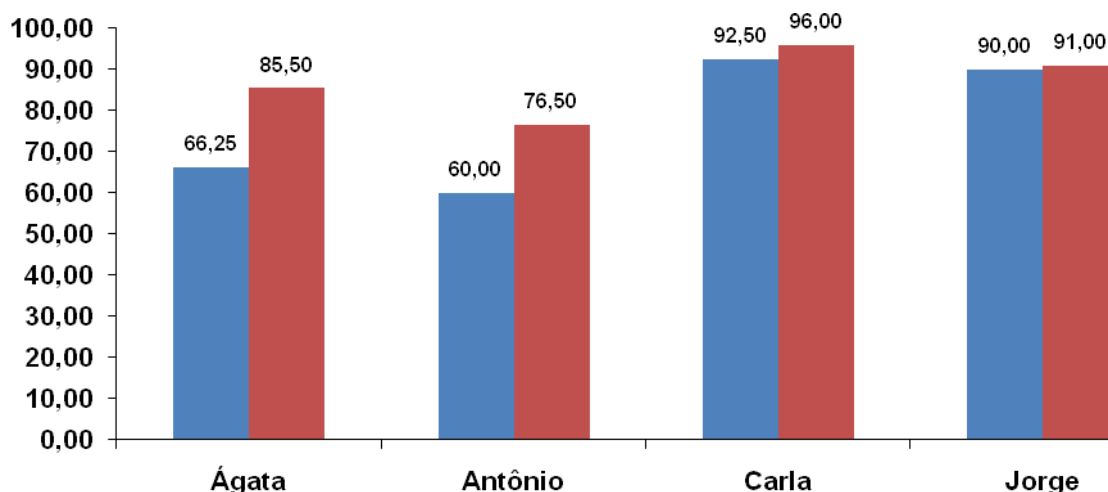


Gráfico 7: Resultados comparativos entre as notas obtidas pelos participantes no teste escrito de admissão e as médias obtidas durante os testes aplicados durante e ao final do curso

Ao analisarmos o gráfico acima, podemos notar que todos os participantes apresentaram resultados melhores nos testes escritos administrados durante e ao final do curso quando comparados com os resultados dos testes aos quais eles foram submetidos antes do começo do curso de formação. Lembramos que o objetivo do teste de nivelamento aplicado aos professores-alunos foi o de sondar se os mesmos possuíam o nível mínimo para acompanhar o curso e não se dominavam esse ou aquele conteúdo gramatical especificamente. No caso dos testes administrados ao longo do primeiro módulo do curso de formação, os mesmos foram elaborados em consonância com os conteúdos trabalhados durante as aulas, o que pode ter direcionado a atenção dos professores-alunos.

Entretanto, a exposição freqüente a insumo relevante durante o curso, bem como a motivação intrínseca dos professores-alunos podem ter agido como molas propulsoras para que a aprendizagem de aspectos sistêmicos da língua-alvo acontecesse. No caso dos participantes com notas mais altas desde o teste de nivelamento, imaginamos que o módulo de gramática e redação tenha sido um momento de revisão e consolidação de conteúdos estudados anteriormente, pois a margem para progresso nestas áreas era limitada. Para os participantes que tiveram um aproveitamento em torno de 60% no teste de nivelamento, foi observado um progresso acentuado no primeiro módulo do curso de formação. Entre outros fatores, podemos relacionar tais desempenhos à maneira como alguns dos tópicos abordados

foram estudados detalhadamente pelos participantes e também ao fato de que a revisão tenha sido de fato baseada em conteúdos há muito não estudados.

Como subcompetências da competência lingüística trabalhadas pelos professores, Almeida Filho menciona o conhecimento meta-lingüístico e meta-comunicativo, ou seja, o conhecimento de dizer nomes, definir termos e explicar regras gramaticais e socioculturais. De acordo com os testes escritos analisados, é provável que os participantes tenham desenvolvido as subcompetências mencionadas, uma vez que a metalinguagem foi freqüentemente usada em diversas questões dos testes. Observamos que nas questões dos testes em que o uso da metalinguagem foi exigida nas respostas, os professores-alunos foram capazes de responder a maior parte delas.

Com o objetivo de termos um retorno dos próprios participantes sobre o aprimoramento da competência lingüístico-comunicativa em função do curso de formação continuada, cinco meses após o término do curso, solicitamos aos quatro participantes um breve relato sobre como avaliavam sua competência lingüístico-comunicativa nesse período pós-curso.

[14] *O conhecimento de inglês é um pouco diferente porque no curso eu revi algumas coisas que eu já tinha estudado antes, mas de outra forma, assim pude compreender melhor e também aprendi novas formas de aplicar em sala de aula devido à troca de informações com as professoras e colegas. (Ágata - Narrativa escrita)*

[15] *Eu acho que o meu conhecimento da língua inglesa é muito diferente, ou seja, melhorou muito, principalmente no que diz respeito à oralidade e à escrita. O curso potencializou muito o que eu sabia e ainda me forneceu ferramentas novas para falar e escrever melhor em inglês. Isto se deve a algumas atividades como a leitura dos textos, os exercícios, os vídeos e os debates em sala. (Antônio - Narrativa escrita)*

[16] *Aprendemos bastante sobre o uso correto da língua. Isso nos serviu, como professores, para relembrar estruturas por vezes complicadas (...) Achei de suma importância essas duas etapas, pois sem elas o professor não seria capaz de ensinar seus alunos as noções básicas da língua das quais esses dependem para desenvolverem as demais habilidades da mesma. Tínhamos bastante atividade de escrita e aulas dinâmicas como uma de que lembro quando a professora usou um filme para mostrar a diferença do uso de verbos modais como: can e may, usados na formalidade e informalidade. Ao final do curso, nos foi pedido que também déssemos aulas sobre diversos conteúdos. Antes do curso eu não dava muita importância à escrita da língua, pois achava que sabia redigir bem. Durante o curso aprendi muito sobre como escrever usando as técnicas de redação formais, o que muito me ajudou, e ainda hoje me ajuda, tanto na construção de textos como na aplicabilidade das mesmas à minha prática de ensino. (Carla - Narrativa escrita)*

[17] *Meu conhecimento de inglês foi reorganizado para a sala de aula em diferentes circunstâncias a partir do curso. Antes eu não tinha essa preocupação apesar de querer fazer o meu melhor. Eu explico: Eu sabia o suficiente para ensinar e não como ensinar apropriadamente. (Jorge - Narrativa escrita)*

No artigo em que discorre sobre sua pesquisa relacionada à competência comunicativa do professor de LE, Ibrahim (2007) analisa o Modelo de Competências do Professor de LE desenvolvido por Almeida Filho (1993, 1999, 2002) e relembra a posição do autor que afirma que ao desenvolver competência comunicativa, desenvolve-se também a competência lingüística, mas que o inverso já não é verdadeiro. Ao longo desse estudo procuramos analisar o perfil da competência lingüístico-comunicativa dos participantes como um todo e pudemos perceber que, no caso dos participantes da nossa pesquisa, há sinais de desenvolvimento tanto na competência comunicativa quanto na competência lingüística. Faremos a seguir uma síntese do desenvolvimento dessa competência de cada um dos participantes e, em seguida, do grupo de participantes como um todo.

A participante Ágata obteve o mesmo resultado nos dois testes orais aplicados, o que poderia indicar uma estagnação na sua prontidão em compreender e formular perguntas e dar respostas, principais tarefas do teste oral. Todavia, durante os dois módulos do curso, o desenvolvimento da sua competência comunicativa foi perceptível por meio do uso da língua-alvo para participar das aulas. Na entrevista em grupo que foi filmada, pudemos perceber como Ágata conseguiu expressar suas idéias na Língua Inglesa. No que tange o conhecimento gramatical e meta-lingüístico, notamos nos gráficos apresentados os resultados positivos de Ágata também nessas áreas.

O participante Antônio demonstrou um pequeno avanço no resultado do segundo teste oral e um bom crescimento nos resultados dos testes escritos. Assim como no caso de Ágata, foi observado um desenvolvimento acentuado da sua habilidade em expressar idéias utilizando a língua-alvo, tanto na parte oral, quanto na escrita ao redigir textos reflexivos.

Carla apresentou desde a fase de seleção ter um bom conhecimento da língua, apresentando bons resultados tanto no teste escrito, quanto no oral. Mesmo assim, pudemos observar que Carla ampliou seu conhecimento lexical e passou a fazer uso de metalinguagem e registros ao participar das discussões de textos durante as aulas e ao produzir seus próprios textos.

Jorge também obteve bons resultados nos testes de admissão ao curso, porém ao analisarmos os resultados dos demais testes, percebemos que o desempenho de Jorge manteve-se praticamente o mesmo. Nos textos que Jorge produziu, não observamos alterações

significativas na sua competência lingüístico-comunicativa, porém foi possível identificar um aprimoramento no uso da metalinguagem e a manifestação de outras competências tanto por meio de sua voz nesses textos produzidos, como em sua participação durante as aulas.

Considerando toda a nossa análise, os dados evidenciam que, dos quatro participantes da nossa pesquisa, os que mais desenvolveram a competência lingüístico-comunicativa durante o curso de formação foram aqueles que haviam obtido resultados mais baixos nos testes de admissão ao curso, Ágata e Antônio. A participante Carla, que dos quatro participantes obteve os maiores resultados nos testes de admissão, teve um desenvolvimento satisfatório da competência lingüístico-comunicativa durante o curso de formação, mantendo-se com os maiores resultados nos testes. Em relação aos outros participantes, Carla também demonstrou ter aprimorado sua habilidade em se expressar na língua-alvo tanto por meio da produção escrita quanto da produção oral. Segundo os dados, o participante Jorge, por sua vez, manteve sua competência lingüístico-comunicativa estável durante o curso de formação. Ao buscarmos compreender o motivo dessa estagnação, retomamos os critérios que adotamos ao selecionar os participantes de pesquisa para investigarmos se alguma das peculiaridades dos participantes poderia ter influenciado os resultados. Assim, tais informações levam-nos a pressupor que, por ser o mais experiente do grupo, Jorge não estivesse aberto a alterações nessa competência por julgar que sabia o suficiente da língua para ensiná-la.

3.3.2 – *Competência Implícita*

Almeida Filho (2004, p. 13) assevera que

Quando um professor se coloca no lugar e no momento de ensinar, um aglomerado de conhecimentos informais anteriormente construído (indo de percepções, intuições, memórias, imagens e crenças gerais) até pressupostos teóricos explícitos, uma certa capacidade de tomar decisões a cada momento, tudo sob uma configuração de atitudes, se posta a serviço desse ensinar.

O lingüista aplicado complementa que a qualidade desse ensinar dependerá da combinação das cinco competências básicas que o professor de LE deve apresentar, conforme mencionamos no capítulo anterior. “A competência implícita facultará a esse professor agir espontaneamente para ensinar através de procedimentos tidos como apropriados.”

Segundo Freeman e Freeman (1998, p.5), em qualquer contexto, ao entrar na sala de aula, o professor de LE leva consigo uma série de pressupostos, ou uma orientação sobre o processo de ensino/aprendizagem em geral e sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas mais especificamente. Uma orientação pode ser o resultado das próprias experiências do professor como aprendiz de línguas, atividades anteriores ou as experiências vividas por ele na sala de aula. Muitas vezes o professor simplesmente procura fazer o seu melhor e não se dá conta dos pressupostos que formam a base da sua orientação pedagógica. Mesmo assim, esses pressupostos guiam a sua prática.

Em sua pesquisa sobre as crenças de um professor de LE com foco na competência implícita, Garbuio (2006, p. 87), baseando-se na definição de Almeida Filho, elabora que “essa competência é constituída de intuições, crenças e experiências pregressas e é freqüentemente desconhecida pelo professor. Ela é desenvolvida longa e subconscientemente nele e é de fundamental importância no processo de ensino, uma vez que está presente em todo o cenário de ações do ensino de língua estrangeira. Ela determina fortemente o que acontece em sala de aula, daí a importância de sua investigação.”

No início deste capítulo, abordamos as experiências dos participantes de nossa pesquisa como aprendizes da língua inglesa. Em suas narrativas sobre essas experiências, pudemos identificar diversas manifestações da competência implícita evidenciadas pelas memórias e crenças dos participantes.

Conforme registramos no capítulo metodológico desse estudo, o segundo módulo do curso de formação foi dedicado ao estudo de aspectos teóricos da metodologia de ensino da Língua Inglesa e sua aplicabilidade à realidade do contexto escolar dos professores-alunos. Nesse segundo módulo, um dos materiais didáticos adotados foi o livro *Teaching Practice – A handbook for teachers in training* (Gower, Phillips e Walters, 2005). No capítulo 2 do referido livro, vários temas relacionados ao gerenciamento da sala de aula são abordados, entre eles o planejamento de atividades em pares ou grupos. Aspectos como as vantagens de tais atividades, seus variados tipos, quando usá-las, como planejá-las, como organizar os alunos e como monitorá-los durante a realização das tarefas propostas foram discutidos. Depois da discussão dos temas, os professores-alunos fizeram uma sessão reflexiva sobre sua prática por meio de uma narrativa escrita.

Ao analisarmos as narrativas escritas dos participantes, foi possível identificar alguns aspectos da competência implícita, os quais podemos perceber nos excertos a seguir.

Ágata: Eu sempre gostei de fazer trabalhos em grupos com os meus alunos, mas confesso que eu mesma possuía alguns problemas em relação a eles. Quando os alunos se reúnem em grupos, eles aproveitam a oportunidade para relaxar, pois consideram que o grupo é uma forma de mascarar suas deficiências.

A participante Ágata exteriorizou a crença de que a proposta de uma atividade em grupo é compreendida pelos alunos como um momento em que não irão produzir conhecimento. Ao mesmo tempo, em sua narrativa Ágata nos leva a entender que os alunos com dificuldade não procurarão sanar suas dúvidas. A visão que Ágata possui sobre trabalho em grupo nos parece ser baseada em suas experiências como professora. As palavras usadas em sua narrativa parecem o relato de situações que ela vivenciou.

Antônio: Eu costumava fazer trabalhos em grupo para que os alunos pudessem se ajudar, pudessem desenvolver melhor suas relações pessoais e compartilhar conhecimento e experiências.

O participante Antônio, por sua vez, demonstra uma crença oposta à de Ágata. Segundo sua narrativa escrita, Antônio demonstra ter uma visão positiva em relação ao trabalho em grupo. Para ele, ao trabalharem em grupo, os alunos têm a oportunidade de socialização e ajuda mútua. Sua opinião pode também estar relacionada à sua experiência, que talvez seja oriunda de turmas mais cooperativas do que as turmas com as quais outros professores trabalham.

Carla: Sempre usei a estratégia de trabalho em grupo com a intenção de estudantes se ajudarem. Percebia que alguns tinham maior ou menor dificuldade, conhecimento, timidez, e que a interação entre eles ajudaria na complementação da tarefa.

Assim como Antônio, Carla também se mostra a favor das atividades em grupo devido à oportunidade de interação entre alunos. Algo que nos chama a atenção na narrativa de Carla é a importância que é dada à integração de alunos com diferentes perfis para que todos se engajem na atividade. O fato de Carla trabalhar com alunos de Ensino Médio pode colaborar para o entrosamento dos alunos, que nesta fase já costumam se relacionar melhor entre si do que na puberdade.

Noutro determinado encontro do curso de formação, a professora-pesquisadora pediu aos professores-alunos que escolhessem uma de suas turmas e fizessem um relato escrito descrevendo como era uma aula típica naquela turma. Os professores-alunos não tiveram tempo para refletir sobre suas aulas, apenas seguiram as instruções dadas produzindo relatos

na língua materna. Analisamos esses relatos e neles identificamos algumas manifestações da competência implícita dos participantes, como podemos acompanhar nos excertos a seguir.

Ágata: Uma aula típica na 5ª L começa assim: eu chego na sala, há vários alunos fora da sala, há outros alunos em pé próximos da porta, pelo menos dois alunos me pedem para ir ao banheiro ou beber água. Geralmente há pelo menos um aluno ouvindo algum aparelho sonoro. Eu entro na sala e faço silêncio. Eu não falo com ninguém enquanto não percebo que a maioria vai escutar. Eu lanço um olhar reprovador, encosto no quadro, cruzo os braços e escuto enquanto alguns dizem: “Pessoal, a teacher quer falar.” Às vezes demora um pouco, mas eles se acalmam. (aula na turma 5ª L)

No relato de Ágata, percebemos que ela assume uma postura autoritária para acalmar os alunos e poder dar início à aula. Por meio de suas palavras, temos a impressão de que sua tática funciona a cada aula, mas não proporciona uma solução ao seu problema. Movida por sua competência implícita, Ágata age dessa maneira por julgar ser essa a forma mais eficaz para ganhar a atenção de seus alunos. Contudo, sua atitude perante esse burburinho rotineiro do início das aulas pode estar ligado a alguma experiência pela qual ela já tenha passado, como, por exemplo, ter tido aulas como uma professora que agia assim e costumava obter êxito.

Ao descrever uma aula típica numa turma de 6ª série, Antônio relatou o uso de atividades em grupo. Posteriormente, numa entrevista, nos referimos ao relato da aula e perguntamos ao professor se ele fazia uso de algum critério para separar os alunos em grupo. A seguir o excerto da entrevista em que Antônio explica seu critério de divisão dos grupos.

Antônio: Normalmente depende muito da atividade. Algumas atividades eu deixo livre, entendeu? Eles escolhem, cada um escolhe seu parceiro. Em outras atividades, quando eu percebo que um aluno pode ajudar o outro, aí eu os coloco em duplas e já determino quais são as duplas ou então eu faço sorteio também. Depende muito da atividade. (aula numa turma de 6ª série)

Ao analisarmos a resposta de Antônio, consideramos duas possíveis interpretações. Num primeiro olhar, Antônio parece não seguir um critério específico para separar os alunos em pares ou grupos. No entanto, quando procuramos identificar algo a mais em sua resposta, nos ocorreu a impressão de que o professor não tem consciência dos critérios que utiliza por agir com base em sua competência implícita. A frase “depende muito da atividade” reforça a idéia de que a escolha dos grupos será feita no momento da atividade sem nenhum critério pré-estabelecido passível de explicação teórica.

A aula descrita por Carla situa-se numa turma de Ensino Médio. Extraímos de seu relato um comentário relacionado a uma aula de gramática, em que os alunos faziam uma atividade escrita no livro didático.

Carla: Pedi que abrissem o livro e procurassem o exercício referente ao conteúdo (pronomes relativos). No exercício havia duas sentenças que deveriam ser interligadas pelo respectivo pronome. Pedi que eles traduzissem as sentenças e que ao fazê-lo, procurassem o que havia de comum entre as frases, ou seja, que relação havia da 1ª frase com a 2ª [...] Depois, em dupla, eles trabalharam essa relação, o que para alguns levou mais ou menos uma aula (50 minutos), com o uso de dicionário ou não. Fui ao quadro e pedi que mostrassem o que haviam feito. Então com a tradução das frases e do pronome ‘whose’, mostrei como poderia ter sido feita essa relação. (aula na turma 3º B)

Pelo relato de Carla, tivemos a impressão de que a realização dessa tarefa foi árdua para muitos alunos, pois além de não dominar a língua-alvo, estavam diante de um conteúdo gramatical que pareceu ser novo para toda a turma. Ao conversarmos com Carla sobre esse relato, perguntamos o que a fez optar por explicar como as orações podiam ser unidas somente depois que os alunos fizeram a atividade. Carla não possuía nenhuma explicação teórica para a seqüência que tinha adotado, sua única justificativa era fazer com que os alunos tentassem acertar. Identificamos na maneira de Carla conduzir essa atividade a manifestação de sua competência implícita, uma vez que sua prática pode estar inconscientemente pautada em crenças sobre a melhor maneira de os alunos aprenderem a língua-alvo ou experiências pelas quais tenha passado como aprendiz da língua. Conduzindo essa análise, recorreremos à descrição de Carla sobre sua experiência em morar nos Estados Unidos quando adolescente. Carla mencionou que não sabia o idioma quando chegou àquele país e que teve que se esforçar para aprendê-lo. Talvez ao omitir a etapa da explicação gramatical e encaminhar os alunos diretamente aos exercícios, Carla tenha depositado o sucesso da aprendizagem no esforço dos aprendizes, assim como aconteceu com ela em sua experiência de vida.

No excerto que extraímos do relato de Jorge, ele descreve o momento em que conduziu uma revisão gramatical numa turma de 5ª série do ensino fundamental.

Jorge: Quando terminei de (menciona a atividade anterior), revisei o conteúdo gramatical que era o “presente contínuo”. Listeí dez verbos já usados no diálogo estudado. Fui ao quadro e esquematizei a forma simples de apresentação do verbo e pedi que fizessem como tarefa de casa dez frases utilizando o esquema explicado com os verbos conhecidos no presente contínuo para a aula seguinte. (aula na turma 5ª B)

Ao ler o excerto da aula de Jorge, sentimos falta de um momento para que os alunos pudessem colocar em prática, sob a supervisão do professor, “o esquema” explicado por ele

no quadro, mesmo sendo o tópico gramatical uma revisão. Neste caso, uma etapa foi omitida: a etapa da prática. Como atividade para casa, Jorge solicitou aos alunos que elaborassem dez frases no presente contínuo. Dessa forma, Jorge conduziu seus alunos da etapa de apresentação do tópico gramatical, para a etapa de produção. Para omitir a etapa de prática supervisionada, Jorge provavelmente pautou sua ação em alguma crença, memória ou experiência que tenha vivido como aluno, julgando inconscientemente que tal etapa não se fazia necessária.

Os excertos que apresentamos ilustram alguns exemplos da manifestação da competência implícita nas ações dos professores-alunos em suas turmas. Ao conversarmos com os professores e questionarmos o porquê de determinadas escolhas ou ações descritas nos relatos, eles não conseguiram explicar o motivo ou motivos que os levaram a agir de determinada maneira, o que nos levou a acreditar que suas ações devem estar ligadas às suas experiências pregressas.

3.3.3 – Competência Teórica

Durante o segundo módulo do curso de formação, o conteúdo foi direcionado para a metodologia do ensino da Língua Inglesa. Dos elementos levantados neste estudo, observamos que com a leitura e discussão de textos específicos da sua área de atuação, o conhecimento teórico que os professores-alunos traziam consigo da época da graduação era severamente limitado e pode ter sido significativamente aprimorado. Buscaremos evidenciar isso na análise que se segue. O segundo módulo do curso ofereceu abundantes oportunidades para que os professores-alunos desenvolvessem a competência teórica.

Ao serem questionados numa entrevista sobre o conhecimento prévio que possuíam acerca de aspectos teóricos da metodologia de ensino da Língua Inglesa, os participantes relataram que o contato que tiveram com essa disciplina havia sido na graduação apenas e de forma superficial. A seguir podemos acompanhar os relatos de dois participantes por meio de excertos das entrevistas.

Antônio: Tive, tive a parte metodológica, mas era uma parte metodológica geral, não era específica pra ensinar inglês. Era prática de ensino, então era português, inglês, era geral, até planejamento também era geral. Mas trabalhando com inglês há alguns anos, eu percebi que talvez fosse diferente no meu trabalho, talvez precisasse de uma técnica diferente.

Carla: [...] que o conteúdo já seja algo que pertença ao seu cotidiano. Nós já aprendemos isso também fora, mas como fazer isso em inglês é nesse curso mesmo que a gente aprende porque lá na faculdade a gente aprende a metodologia mais geral. Mais específico, no curso. Eu acho que o curso é excelente, assim de nos levar, nos direcionar pro ensino da Língua Inglesa.

Anteriormente neste mesmo capítulo, quando tratamos da competência implícita, analisamos excertos de uma narrativa escrita dos participantes em que eles se expressaram sobre a maneira como costumavam lidar com atividades em grupos. Naquele momento, nos dedicamos a buscar indícios da manifestação da competência implícita que nos três casos se revelou em forma de crenças. Numa outra parte da narrativa, os participantes discorreram sobre como passaram a ver as atividades em grupo depois da leitura de textos que abordaram vários aspectos daquelas atividades. Nosso objetivo era analisar através da comparação das duas partes da narrativa se os professores-alunos passaram a fundamentar suas ações na teoria subjacente ao processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, voltando, portanto, nossa atenção à competência teórica dos participantes.

Ágata: Após a leitura eu percebi que há muitas maneiras de vencer essa resistência dos alunos em colaborar na realização da atividade em grupo e, assim aprimorar seus conhecimentos e habilidades. É essencial que eles tenham em mente nossos objetivos, as regras do trabalho e a importância da responsabilidade de cada um para que a atividade proposta alcance o resultado esperado. Essa leitura, assim como as anteriores, tem me auxiliado a descobrir outras formas de encorajar meus alunos a participarem mais efetivamente; a descobrirem o sentido do que estão aprendendo e se responsabilizarem por seus resultados.

Antônio: Após a leitura da teoria e as aulas experimentais, este ano pude melhorar minha visão e entender o quanto o aprendizado pode melhorar quando os alunos sabem claramente o que vão fazer, o porquê e de que maneira vão fazer. Com isto eles se interessam mais, principalmente quando lhes dou responsabilidades na aula.

Carla: Agora de posse do conhecimento do assunto, creio que posso melhorar esta atuação como professora não somente em relação ao compartilhamento de idéias entre os estudantes mas também despertá-los para a necessidade de trabalho em grupo quando se deseja alcançar alguns objetivos que dependerão da atuação deles como grupo.

O contato com a teoria faz com que o professor em serviço fundamente seu conhecimento e “saiba explicar por meio de termos e teorizações explícitas e articuladas como se dá o processo de ensinar e aprender língua(s).” (Almeida Filho, 2004, p. 13) Podemos perceber nos excertos acima que os três participantes que fizeram as duas partes do relato demonstraram ter apreendido dos textos lidos alguns dos aspectos abordados; como, por

exemplo, envolver os alunos na atividade proposta desde o momento das instruções e dar a cada membro de cada grupo a responsabilidade de uma parte da tarefa para que o objetivo do grupo seja atingido.

Numa outra oportunidade, fizemos uso de outro instrumento de coleta de dados na tentativa de captar manifestações de alteração nos perfis de competências dos participantes da pesquisa por outro ângulo. Os quatro participantes foram convidados a assistir juntamente com a pesquisadora a três segmentos de vídeos produzidos a partir de aulas reais de Língua Inglesa como segunda língua em diferentes países. Os vídeos eram parte do material didático utilizado durante o curso *Shaping the way we teach English* (University of Oregon). Antes do início da apresentação dos vídeos, a pesquisadora explicou aos participantes como a atividade seria conduzida. Ao final de cada segmento, a pesquisadora lançaria uma pergunta geral sobre o tópico abordado no vídeo para que os participantes comentassem sobre o que assistiram, relacionando os principais aspectos focalizados na aula apresentada ao que os participantes haviam estudado durante o curso de formação continuada e também à sua prática. Esta atividade foi filmada para que uma análise mais detalhada pudesse ser feita.

A discussão acerca dos tópicos abordados nos excertos de vídeos apresentados transcorreu normalmente. Os quatro participantes se revezaram ao falar, seguindo as instruções dadas no início da atividade; relacionaram a teoria estudada aos aspectos da aula que mais lhes chamaram a atenção e, paralelamente, comentaram sobre a maneira como lidam com o assunto em questão na prática.

Os participantes demonstraram suficiente domínio da língua-alvo para discutir os temas; apesar de uns possuírem proficiência maior do que outros, todos conseguiram realizar a tarefa proposta. Cada um dos três vídeos abordou um tema diferente: organização da sala de aula, aprendizagem e disciplina. Nas três situações os participantes foram capazes de demonstrar por meio de linguagem e vocabulário adequados embasamento teórico com os quais se manifestar sobre os temas e relacioná-los a sua prática, explicando o porquê de agirem de tal maneira em tal situação. Em alguns momentos, os participantes chegaram a mencionar como lidavam com determinada situação antes de terem conhecimento do respaldo teórico relacionado e como passaram a fazê-lo após a leitura de textos sobre o tema.

A seguir apresentamos uma parte da entrevista em grupo durante a qual os participantes trocaram idéias acerca da organização adequada das carteiras na sala de aula de acordo com as atividades a serem desenvolvidas. Neste excerto podemos observar que os professores-alunos fizeram uso de registro específico, demonstraram noção teórica sobre o assunto e apresentaram suas idéias utilizando a língua-alvo.

P: In the segment, they mentioned something related to seating arrangement, the importance of seating arrangement. What kinds of seating arrangement can you name?

Antônio: Café style because when the students work in groups, you pass to check if the students do the activity. For example, when you use glue, scissors, it's very good to use, when you have space, when it's possible.

Jorge: The horseshoe is a good way to keep the class when you have a class that is not so big. Sometimes I need two rows to make them close to me and I'm in the center, when I have to be in the center to focus the attention on me. I use to do that even when the class is not so small. We're supposed to find a way to put the students in a place that they can pay close attention to you. If we need to call the attention on them, café style is a very good one because they can close in a small group and do the job, better than being with more people around.

Ágata: In the class you can use horseshoe too because it's very interesting and the students pay attention in the teacher and sometimes [she looks behind] I think it's funny, but I think it's interesting because you don't need to stand up and see out the class. I like too.

Carla: In larger classes it's a challenge for the teacher [to use the horseshoe seating arrangement], but I think it will help many kinds of students or styles. I think that once you have activities, different activities for them they're going to do it very... very... like they were having fun. They are not going to do this feeling like a boring activity to perform, but you have to know what you're going to ask them to do.

Apesar de, na nossa pesquisa, optarmos pela análise de cada uma das competências separadamente por um critério de organização, sabemos que as competências não se manifestam isolada ou alternadamente. A atividade que descrevemos acima, que funcionou como uma “mesa-redonda”, nos possibilitou identificar vários elementos das competências dos participantes e, ao mesmo tempo, observar como essas competências se entrelaçam, se encontram ao longo da jornada de desenvolvimento do professor. Isto poderia ser uma indicação de que os participantes estavam abertos a mudanças ainda maiores nos meses subsequentes.

3.3.4. – Competência Aplicada

Almeida Filho (2004) afirma que a competência aplicada é aquela que re-sintetiza as competências implícita e teórica. Ela é um misto de teoria e prática na medida do seu ajuste possível num dado momento. Basso (2001, p. 139) reforça que “a competência aplicada é a

que capacita o professor a ensinar conscientemente de acordo com teorias, pesquisas e estudos na sua área de formação” e complementa que essa competência “parece ser extremamente relevante para o progresso de reflexão sobre a prática”.

Ao narrar sua experiência de pesquisa com um grupo de professoras de ensino fundamental, Bolzan (2002) menciona que para haver mudanças no processo ensino/aprendizagem é necessário que o professor se desvencilhe de sua prática pedagógica e se coloque à disposição da renovação da mesma. Ponderamos se é mesmo possível para o professor deixar à parte toda a experiência de vida que traz consigo quando há um desejo de renovação de sua prática. Assim, optamos por interpretar a posição de Bolzan como um convite à reflexão sobre a prática conforme mencionou Basso em sua pesquisa e, dessa forma, a competência aplicada permanece vulnerável a mudanças.

Considerando a definição de competência aplicada, percebemos que ela é de difícil sondagem, uma vez que as respostas que obtivemos foram frutos da percepção dos próprios participantes da pesquisa. Por meio dos relatos que os professores-alunos produziram sobre suas aulas não podemos assegurar se as transformações estão de fato acontecendo ou se na narrativa está a manifestação do desejo de que elas ocorram. Entretanto, ressaltamos que a presença do desejo não é algo irrelevante já que ele cria um horizonte para as inovações na trajetória de ensino.

Ao analisarmos os relatos que os professores-alunos fizeram descrevendo uma aula típica em uma de suas turmas, observamos que pode haver indícios de que eles já estejam colocando em prática alguns dos conceitos aprendidos durante o curso. Tais conceitos foram relacionados aos textos lidos e discutidos entre os professores-alunos para que houvesse reflexão sobre a “aplicabilidade do conteúdo” ao contexto de ensino de cada um deles. Alguns excertos dos relatos encontram-se a seguir.

Ágata: Eu sempre explico muito claramente cada passo da atividade, a formação (individual, duplas, grupos...), as habilidades exigidas (ouvir, ler, falar, escrever) e os objetivos (identificar vocabulário ou estrutura gramatical estudada, trabalhar pronúncia, fixar algum conteúdo trabalhado, descobrir novas palavras...) Muitas vezes eu preciso falar individualmente com algum aluno. Então eu vou até perto dele (ou dela) e falo bem baixinho, mas seriamente, do que eu preciso. (aula na turma 5ª L)

Neste excerto do relato de Ágata há referências à organização de uma atividade proposta. O que nos chamou a atenção foi o fato de que todos os pontos mencionados por Ágata como rotineiros – formação, habilidades trabalhadas, objetivos e atenção individualizada – fazem parte dos textos lidos durante o curso de formação, pois constam do

capítulo 2 do livro adotado no segundo módulo, *Teaching Practice – a handbook for teachers in training* (GOWER; PHILLIPS; WALTERS, 2005).

Portanto, não é possível afirmarmos através do relato de Ágata que a maneira como conduz sua aula tem recebido reflexos dos novos conceitos a que ela tem sido exposta. Se nos detivermos nas palavras usadas por Ágata, temos a impressão de que esses passos sempre fizeram parte de seu planejamento.

Antônio: Quando eles fazem exercícios em grupo e/ou individualmente, aproveito para passar em cada um e observar se estão no caminho certo; ao perceber que alguém ainda não entendeu, eu explico individualmente ou para todo o grupo. (aula na turma de 6ª série)

Carla: Eu sempre estou à disposição deles, andando por toda a sala (tenho me policiado para fazer isso) dando auxílio. (aula na turma 3º B)

Nos excertos de Antônio e de Carla o principal ponto do relato foi o mesmo: o monitoramento dos alunos durante a execução das atividades. Assim como observamos nos principais pontos mencionados por Ágata, a importância de se monitorar os alunos também é um tópico abordado no segundo capítulo do livro adotado no curso.

Pensamos em duas possíveis justificativas para o ocorrido. A primeira nos leva a crer que durante a atividade do relato de uma aula, os professores-alunos estavam estudando o capítulo 2 do mencionado livro; conseqüentemente, o conteúdo recém estudado era fácil de ser lembrado ao se produzir o relato. A segunda levanta a questão de que o capítulo 2 trata de um tema prático e próximo de todos os professores-alunos, o gerenciamento de sala de aula. Assim, como o relato é sobre uma aula típica, não há como não mencionar os tópicos discutidos no capítulo 2.

Seja qual for o motivo que levou os participantes da pesquisa a mencionar esses tópicos em seus relatos, o fato é que, como relatamos, não podemos afirmar se os professores-alunos passaram a dar real atenção a esses aspectos do gerenciamento de sala de aula em função da reflexão sobre sua prática ou se o faziam anteriormente. O único indício que temos para nos tirar essa dúvida está no relato de Carla, onde ela coloca a frase “(tenho me policiado para fazer isso)” entre parênteses. Essa questão foi abordada numa das entrevistas realizadas e da qual analisaremos um excerto logo adiante.

Jorge: Pedi que um a um viessem até a minha mesa mostrar o caderno com a atividade feita como dever de casa. À proporção que mostravam o caderno e as páginas feitas, e aquele que fez corretamente eu dava o visto no caderno, como incentivo escrevia “Very Good! [...]”

Quando a tarefa tinha alguma coisa errada, eu colocava + ou – para valorizar o esforço do aluno e reforçar que continuasse fazendo... (aula na turma 5ª B)

No excerto de Jorge, ele faz menção à importância de darmos um retorno às tarefas executadas pelos alunos, mesmo quando não estão absolutamente corretas. Em seu relato, Jorge não nos dá nenhum indício se ele sempre teve o hábito de fazer comentários escritos nas tarefas dos alunos ou se passou a prestar mais atenção à importância desse detalhe para a aprendizagem dos seus alunos após a leitura do capítulo 7 do livro e a discussão e reflexão sobre esse tema no curso de formação.

Na primeira entrevista realizada com os participantes, aproveitamos a oportunidade para conversar sobre esses relatos que haviam sido feitos há algum tempo antes. Nosso objetivo era tentar esclarecer essa dúvida que permaneceu mesmo depois de lermos os relatos diversas vezes: “Os aspectos abordados nos relatos que coincidem com aspectos discutidos durante o curso já faziam parte da prática dos participantes antes do contato com a teoria ou não?” Assim, usando diferentes instrumentos poderíamos fazer uma triangulação dos dados para sanar essa dúvida e, quem sabe, até detectar possíveis contradições. Destacamos das entrevistas os excertos que podem nos indicar a manifestação da competência teórica. Primeiramente, os excertos da entrevista da participante Ágata.

P: (Sobre o curso como um todo) E o que você tem visto no curso que tem sido diferente do que você fazia antes nas suas aulas? O que você tem percebido que era diferente ou que tem passado a fazer diferente, que você tem passado a mudar?

Ágata: Depois do curso eu comecei a prestar mais atenção na maneira, na minha relação com os alunos, na maneira como eu trato os alunos em todos os aspectos. O uso da voz, o contato visual com meus alunos, a importância de saber o nome dos meus alunos são alguns aspectos que eu passei a prestar mais atenção depois que eu fiz o curso.

Ao falar das mudanças que tem percebido em sua prática, Ágata mencionou aspectos direcionados ao seu relacionamento com os alunos. No entanto, ela não mencionou nenhum aspecto relacionado ao planejamento de atividades, que foram os aspectos que nos chamaram a atenção no seu relato por coincidirem com tópicos discutidos durante o curso.

P: (Sobre a aula descrita no relato) Você costuma trabalhar em pares ou em grupos para correção de atividades?

Ágata: Sim, também. Quando eles fazem diálogos, às vezes eu peço pra eles, pros pares elaborarem pequenos diálogos e tudo e troco esses diálogos com outros pares e grupos e peço pra eles lerem, verem se tem algum erro de escrita, algum problema, alguma coisa que não ficou bem entendido. Aí eles trocam idéias a respeito dos próprios trabalhos que fizeram. Depois a gente faz uma correção coletiva se for... é... um trabalho que dá pra corrigir coletivamente ou eu passo nos grupos observando.

P: E porque você os coloca em grupos ou em pares?

Ágata: Eles se sentem mais confortáveis em fazer os trabalhos de inglês em grupos ou pares, geralmente eles se sentem mais confortáveis trocando idéias com os colegas. Aí eu aproveito... Às vezes tem um colega que se sente mais tímido ou que tem algum problema, pra ele tirar a dúvida... pra ele ficar mais habilitado pra poder trocar essa idéia com ele.

Quando as perguntas foram direcionadas às atividades descritas no relato, Ágata pareceu basear-se em sua competência implícita para justificar a maneira como as atividades foram desenvolvidas. Apenas no que tange ao aluno mais tímido se beneficiar do trabalho em grupo, podemos sugerir que a afirmação de Ágata tenha sido também pautada na teoria estudada.

Antes de conversarmos sobre o relato de sua aula, perguntamos ao Antônio sobre os aspectos discutidos no curso que eram diferentes do que ele fazia na prática. A seguir o excerto da entrevista:

P: Antônio, em relação ao curso de formação, o que você tem estudado nesse curso, lido no curso que tem chamado a sua atenção em relação à sua prática anterior, algo que você fazia diferente antes e que mudou depois que você tem lido os textos ou algo que você não fazia e está fazendo agora depois da leitura?

Antônio: Acho que algo que eu fazia e que agora eu tô melhorando. Por exemplo, no como distribuir as atividades, de como monitorar essas atividades. Eu acho que eu já fazia, mas agora eu tô melhorando porque agora eu já consigo planejar melhor uma atividade que eu vou trabalhar em grupo ou trabalhar individualmente. Agora eu percebo que tenho como acompanhar os alunos de uma forma mais efetiva. Antes eu fazia esse acompanhamento, mas talvez não tivesse tanta teoria que embasasse meu trabalho da forma que tem agora. Então agora eu já fico mais tranquilo porque eu já faço de uma maneira melhor.

Ao mencionar os aspectos da sua prática que têm sido aprimorados depois que passou a freqüentar o curso, Antônio aponta o monitoramento das atividades, tanto no que diz respeito ao planejamento, quanto à execução das atividades, incluindo a assistência dada aos

alunos. A prontidão na resposta de Antônio e o fato do mesmo ponto ter sido abordado em seu relato nos sugerem que esta é uma manifestação de sua competência aplicada. Antônio parece ter incorporado à sua prática a teoria referente ao planejamento de atividades para o ensino efetivo da língua-alvo.

Conforme apontamos anteriormente, em seu relato, Carla quis chamar a atenção para a frase “(tenho me policiado para fazer isso)” ao colocá-la entre parênteses. Abordamos essa questão com Carla durante uma entrevista para averiguar o porquê do uso de tal recurso em sua escrita.

P: No seu relato você coloca também que enquanto eles faziam a tarefa, você ficou andando pela sala, monitorando...

Carla: Humhum...

P: E você coloca entre parênteses que você tem se policiado a respeito disso. Por que você coloca esse comentário entre parênteses?

Carla: Ahah... é o seguinte, desde que eu comecei a fazer o curso, não é, uma das coisas que a gente vem aprendendo no curso a questão de monitorar os alunos, é estar vendo o que eles estão fazendo, dar o apoio, não fazer pra eles, lógico, mas tá ali, eles também notando a presença do professor, vendo que o professor tá cobrando deles. Então porque que eu tô me policiando? Porque antes eu não fazia muito isso. Não que eu ficasse sentada corrigindo não, mas na maioria das vezes eu me sentava sim, ía fazer uma outra coisa dentro de uma aula próxima que eu tinha, já adiantar alguma coisa, isso depois que eu vi especialmente a professora falar dentro da sala, isso ficou na minha mente. Que eu teria realmente, numa aula você tem de monitorar o aluno quando você pede pra ele fazer alguma coisa, você tem que dar o apoio a ele, o apoio no sentido de ele ver que você tá ali pra alguma ajuda, alguma coisa que ele não possa resolver com o colega, no caso que eles já estavam em dúvida.

P: Isso então foi uma coisa que você foi aprendendo no Curso. Do que mais que você se lembra de ter chamado a sua atenção no Curso, apesar de você ter experiência de 14 anos na SE? Algo que tenha te chamado a atenção, algo que você não fazia antes ou que fazia de maneira diferente?

Carla: Os conteúdos serem, terem mais sentido pro aluno, serem mais reais pros alunos porque o conteúdo de 2º grau, o que pra mim, o que eu mais sinto dificuldade é que na escola pública, o que a escola pede, o que a Secretaria pede, vamos trabalhar o PAS, vamos trabalhar o vestibular. O que isso mais nos chama atenção. Trabalhar textos, trabalhar a parte de vocabulário com o aluno, trabalhar a tradução, mas se a gente trabalha tudo isso e não tá dentro de um conteúdo que seja interessante pra eles, perde muito. Você consegue até

fazer, mas se perde muito. Então uma das coisas assim que você vem colocando pra gente é que cuidar do conteúdo, procure algo que seja sempre mais perto do aluno, pra que ele possa entender melhor. Que o conteúdo já seja algo que pertença ao seu cotidiano.

Carla explicou, portanto, que realmente o uso dos parênteses tinha uma intenção. A participante comenta sobre dois aspectos discutidos durante o curso que haviam chamado a sua atenção: o monitoramento dos alunos durante as atividades propostas, como ela já havia mencionado no relato da aula e a adequação dos conteúdos à realidade dos alunos. No primeiro caso, Carla demonstra já estar sintetizando as competências implícita e teórica, usando a definição de Almeida Filho para a competência aplicada.

No segundo caso, a participante se mostra consciente da importância da teoria. Além disso, ela consegue apontar quais as dificuldades que enfrenta em não poder contextualizar os conteúdos para que as aulas se tornem mais interessantes para os alunos. E talvez devido a essas dificuldades, Carla ainda não tenha passado da teoria à prática com mais rigor.

Ao entrevistarmos Jorge, nossa conversa tomou rumos diferentes dos aspectos mencionados em seu relato, portanto a questão se Jorge tinha o hábito de dar um retorno às tarefas dos alunos ou se passou a fazê-lo após as discussões acerca do tema durante o curso de formação não foi elucidada. Nos excertos a seguir acompanharemos o retorno de Jorge sobre o curso de formação.

P: O que você acha que tem acontecido durante o curso em relação à sua prática? Em quais aspectos você acha que você tem feito coisas diferentes do que você fazia, coisas que você tem visto na teoria, visto em sala de aula e que antigamente você fazia de uma outra maneira, e que você tem agora adaptado, alguma coisa assim?

Jorge: Acredito que a vontade de fazer melhor. Acho que pelo tempo que eu trabalho como professor, mais de trinta anos, tava me cansando ver a perspectiva de resultados serem sempre extremamente abaixo da expectativa. E quando eu percebi que podia ser feito diferente através do curso e que praticando aquilo que o curso ensinava eu poderia ver de um outro ângulo, eu comecei a introduzir aos poucos o que tô fazendo no curso e isso tem ajudado na minha própria motivação. E eu tenho sentido que os alunos têm se sentido melhor na minha sala, tenho sentido o resultado disso através da participação dos alunos. Às vezes os alunos difíceis, mais ativos, que traziam transtorno pra minha aula, hoje são os que participam das atividades porque eles se envolvem com aquilo que é proposto. E essas práticas o curso me ajudaram a entender.

P: Então a maneira como você conduz as atividades tem sido diferente do que você fazia antes?

Jorge: Bem diferente. Pelo tempo que eu tenho, eu começava a achar que o que eu sabia já era suficiente para ministrar conhecimento, conteúdos. E agora eu aprendi que os conteúdos sem as práticas ficavam vazios, que o conteúdo por si só não completava a minha aula. E hoje a aula com os conteúdos e as práticas me levam a fazer uma aula mais interessante, mais participativa.

P: E com isso você tem ganhado a atenção de mais alunos?

Jorge: Tenho tido menos problemas de indisciplina, toda a energia que eles usavam pra atrapalhar a minha aula, hoje eles utilizam pra participar da aula. Isso tem facilitado o meu trabalho.

Na entrevista Jorge demonstrou que a principal mudança que o curso de formação lhe proporcionou foi em sua atitude, repercutindo como nova motivação para o seu trabalho e para o trabalho dos alunos. Esta importante mudança resultou em outras mudanças em sua prática. Ao relemos a frase: “*agora eu aprendi que os conteúdos sem as práticas ficavam vazios, que o conteúdo por si só não completava a minha aula*”, tivemos a impressão de que Jorge transmitia os conteúdos, mas não dava aos alunos a oportunidade de praticá-los durante as aulas. Logo depois, Jorge comentou: “*hoje a aula com os conteúdos e as práticas me levam a fazer uma aula mais interessante, mais participativa*”. De acordo com o que Jorge relatou durante a entrevista, sua prática mudou em função do que foi aprendendo no curso de formação.

Relembrando o que postulamos anteriormente, para analisarmos as mudanças na competência aplicada dos participantes da pesquisa, temos que nos basear em seus relatos escritos e depoimentos. Alguns dados parecem indicar mais precisão que outros, mas todos eles foram frutos das percepções dos participantes sobre suas próprias práticas. Caso tivéssemos tido a oportunidade de observar esses professores em seu ambiente natural, a sala de aula, poderíamos nos basear em sua prática para investigar mudanças na competência aplicada. Entretanto, não pudemos fazê-lo ainda nesta pesquisa.

3.3.5 – Competência Profissional

Segundo Almeida Filho (2006), a competência profissional é a capacidade maior de mobilização, avaliação dos recursos e intervenção nas outras competências a partir de um

conjunto de conhecimentos/concepções, capacidade de ação e atitudes que têm a ver com o ser professor(a) de língua(s) reflexivo. Cabe ao professor buscar conhecer seu estágio atual de competência profissional para, na compreensão da sua composição, capacidades e atitudes começar algum movimento para desenvolvê-la. Para o lingüista aplicado, querer desenvolver a competência profissional é permitir-se crescer na ética, nos valores morais, na consciência do “eu professor”. É tomar iniciativas para crescimento, mesmo que esse só venha a ser alcançado a longo prazo.

Desdobrando a definição de Almeida Filho, Garbuio (2005, p. 74) propõe que “para elevar-se ao nível mais alto de consciência, o professor precisa desenvolver uma *Competência Profissional* que o capacita a conhecer seus deveres, potencial e importância no exercício do magistério na área de ensino de línguas, permitindo a sua valorização enquanto profissional e o seu engajamento em atividades e eventos de forma contínua.”

Com base na definição de competência profissional proposta por Almeida Filho, acreditamos que os professores-alunos se mostraram dispostos a desenvolver tal competência no momento em que se inscreveram para participar do curso de formação continuada. O desejo de se profissionalizar, de se manterem em contato com colegas da mesma área, de voltar a estudar a disciplina que ministram é um grande exemplo de re-mobilização da competência profissional.

Numa das entrevistas realizadas, perguntamos aos participantes sobre seus planos para depois do curso de formação. Nosso objetivo foi investigar qual havia sido o impacto da experiência de passar por um curso de formação continuada sobre os participantes, sobretudo no aspecto profissional.

P: Ágata, em que você acha que esse curso vai te ajudar a médio e longo prazo? O curso já está quase no fim, você tem algumas aulas apenas, o que você acha que vai acontecer quando o curso acabar?

Ágata: Eu acho que vou estar mais habilitada, planejar melhor, melhores aulas, focalizar melhor os objetivos junto aos alunos, desenvolver práticas pra ter um melhor relacionamento com os alunos. São algumas coisas que eu estou desenvolvendo nesse curso, que eu estou tendo mais atenção nesse curso.

A resposta de Ágata a esta pergunta se assemelha à resposta que ela deu à pergunta que fizemos sobre o que tem mudado em sua prática desde que começou a frequentar o curso. Novamente Ágata demonstra dedicar uma atenção especial ao seu relacionamento com os alunos e a outros relacionados ao planejamento de suas aulas. Porém, na entrevista da qual

retiramos o excerto acima, não foi registrado nenhum comentário acerca de outros aspectos do curso de formação.

A seguir apresentamos o excerto da entrevista de Antônio.

P: O curso já está quase no fim. O que você acha que mais influenciará a sua prática depois que o curso terminar?

Antônio: Eu acho que principalmente a parte de planejamento e de como trabalhar com a turma, acho que isso vai melhorar muito. Entender o que o aluno entende numa aula ou qual é o objetivo da aula, o que eu preciso passar pra ele. No meu planejamento, o que eu preciso pensar, acho que isso vai mudar bastante, mudar como eu vou planejar essas aulas, qual é a forma, pensando em quê. Acho que vai melhorar bastante.

P: Você tinha essa expectativa antes do começo do curso ou você não pensava que isso mudaria?

Antônio: A única expectativa que eu tinha antes do curso era de que ele era uma boa oportunidade para que eu me especializasse como professor de inglês. Era essa a expectativa, uma oportunidade que eu tinha de fazer um curso específico pra inglês e que pudesse melhorar a minha prática do dia-a-dia, inclusive no inglês. Aí eu fiquei surpreso com a parte de metodologia, que além de melhorar o inglês, melhorar a minha prática como está sendo. Acho que isso foi mais bacana ainda.

Assim como Ágata, Antônio mencionou algo que havia mencionado antes, no caso, o planejamento de suas aulas. Quando questionado se ele achava que esse aspecto especificamente poderia sofrer alterações em função do curso, a resposta de Antônio pareceu um pouco confusa. Ele disse que sua expectativa era melhorar sua prática do dia-a-dia, mas que ficou surpreso com a parte de metodologia que proporcionou mudanças não só na língua, mas na sua prática. Até esse ponto, Antônio nos parece contraditório, mas entendemos que a frase “*como está sendo*” esclarece a surpresa de Antônio e nos dá a entender que a mudança foi mais significativa do que ele esperava.

Pela análise que acabamos de fazer, as mudanças no dia-a-dia de Antônio parecem ter sido relevantes. Não localizamos em sua entrevista nenhuma outra menção a mudanças ou expectativas em relação ao curso.

Os excertos a seguir foram extraídos de uma entrevista realizada com a participante Carla.

Carla: [...] Eu tô preocupadíssima que o curso termine porque, meu Deus do Céu, quantas reflexões boas, a gente precisa fazer mais.

P: Você acha, então, que se houvesse mais tempo pro curso, ainda haveria mais pra se discutir?

Carla: Melhor seria. Eu acho que a questão do ensino, da prática, é a longo prazo que você vai determinar o que está funcionando, o que não está funcionando, mas é na prática, como é que eu digo, que você vai poder fazer essa avaliação. Você vai praticar pra ver se aquilo deu certo ou não, então é na prática.[...] Eu vinha pedindo a Deus que me mostrasse alguma coisa pra que eu pudesse melhorar a minha prática. Eu não tava satisfeita com a minha prática. Ainda não estou. Eis aí o problema. Não sei quando eu vou ficar, mas a gente tá caminhando, né.[...] Não sei se eu devo falar isso aqui, mas a gente conversando com uma colega' [...] ela disse: "Meu sonho era que em cada escola tivesse dois ou três professores de inglês no ensino regular, pra poder nivelar os alunos." Eu não penso assim, minha opinião não é essa. Minha opinião é que a gente continue porque, é um sonho, não sei nunca se vai dar certo esse sonho, seria bom, mas o que a gente pode fazer? O que a gente pode adaptar do que a gente tem hoje pra ser muito bom o curso dentro do que a gente tem hoje? Mas é um desafio muito grande porque a gente precisa de pessoas muito competentes pra nos ajudar nisso. Sozinhos eu acho que é difícil. A gente tenta, né, lógico, tem o ensino fundamental onde é outro nível, mas o que a gente sente lá no 2º grau é que os alunos, quando eles entram no 2º grau, eles não estão preparados pro 2º grau. Se é a nível de nivelar, não existe. Ah, o aluno já viu tudo. Já viu o presente, já viu o passado... O aluno não sabe o que é um verbo. Nós sentimos essa dificuldade. E como trabalhar isso de uma forma que ele, não é remendar não, mas é... é..., como eu digo isso, é, solucionar uma parte do problema e torná-lo apto pra ele fazer o que ele tem de fazer. Eu acho que é isso que o professor faz. Se não for assim, ele não tá cumprindo com o que é para ele fazer.

P: E como aluna, porque nesse curso você esteve como aluna, como aluna desse curso você acha que também recebeu alguma instrução ou em algum momento desse curso em que ser aluna mexeu... você mencionou a parte da reflexão, você até falou que acha que vai sentir falta quando o curso acabar, você acha que você, como aluna desse curso, algo mexeu com você, na postura profissional, não só na parte metodológica?

Carla: Totalmente. Porque o curso trata também da postura, da ética do professor, de alguma forma sim. Não sei se quando eu falei que eu sinto essa dificuldade é isso. Eu sinto também que é metodologia pra mim porque quando eu faço alguma coisa pro meu aluno alcançar algo que ele esteja apto pra alcançar, acho que meu caminho foi bom. A metodologia que eu usei foi favorável, foi correta.

P: E assim você sente que o seu trabalho foi bem cumprido?

Carla: Bem cumprido, mas é um desafio. Eu não posso dizer isso agora, eu me sinto muito criança ainda, me sinto engatinhando, eu preciso melhorar. É uma coisa minha, né, um

desejo meu, porque quando eu falei desse sonho dos colegas, aí de ter três professores, eu acho que não. Eu acho que a gente tem que encontrar o caminho. Ainda com o curso, o curso tá me ajudando muito com isso, mas mais profundamente ainda, porque a gente tá experimentando isso, aquilo, aquilo outro, tem que experimentar mais pra que possa tornar concreto de uma forma pra todo mundo, né. Não vejo um professor só, são todos os professores.

Pelos excertos apresentados aqui, podemos identificar algumas manifestações da competência profissional da participante Carla. Primeiramente, Carla mencionou o período de inquietação em que se encontrava por não estar satisfeita com a sua prática. Mais adiante, ela falou da importância da reflexão para a execução de um bom trabalho, especialmente da reflexão em grupo onde há troca de experiências. Outro ponto abordado por Carla foi o compromisso assumido com seus alunos. Mesmo que a tarefa seja árdua, Carla enfatizou que acredita no trabalho em equipe. E, por último, apesar de seus quatorze anos de magistério, Carla humildemente assumiu a postura de “estar engatinhando” na profissão e se mostrou disposta a aprender mais. A consciência da necessidade de atualização e a abertura para avaliar-se são de suma importância para o desenvolvimento da competência profissional e a fala de Carla nos dá sinais de sua disposição para aprimorar tal competência.

A seguir um excerto extraído de uma entrevista com o participante Jorge.

P: E quando o curso acabar, o que você acha do que você tem aprendido vai fazer diferença na sua prática?

Jorge: Eu acredito que na busca. Essa busca que, eu aprendi caminhos aqui na própria escola que me levaram a buscar outros lugares pra aprender. Eu aprendi endereços, eu fiz contatos com outras pessoas que fazem a mesma coisa que eu, virou uma relação de pessoas que têm o mesmo interesse que eu, que eu vou continuar crescendo no trabalho. Praticamente, eu tinha colegas de trabalho que pensavam diferente, eles queriam fazer o trabalho como eu fazia, e então eu me ligava a eles. Hoje eu tô ligado a pessoas que querem fazer o trabalho diferente como eu faço hoje. E aí eu vou ter contato com essas pessoas mesmo fora do curso, nós formamos um grupo, nos conhecemos e mantemos contato. Isso tem facilitado.

Nessa parte da entrevista, Jorge menciona que estar perto de pessoas que desejavam fazer um trabalho diferente fez a diferença em sua prática. É deveras importante para o profissional estar rodeado de pessoas que, assim como ele, queiram desenvolver-se profissionalmente, pois, ao formarem novas redes, os participantes estão também garantindo apoio estratégico aos colegas de profissão. Outro interessante comentário de Jorge foi o fato de que no curso ele aprendeu caminhos; isso nos indica que os professores-alunos foram

levados a procurar meios para desenvolver um bom trabalho e que aqueles que desejarem saberão os caminhos a percorrer.

Optamos por dividir este capítulo em quatro partes para melhor organizarmos os dados coletados ao longo de nossa pesquisa. Julgamos de grande valia apresentar na primeira seção as informações obtidas acerca das experiências dos participantes como aprendizes da língua inglesa e suas trajetórias como professores da mesma. Na segunda seção, discorremos sobre a importância da formação continuada para professores de LE e por meio da análise dos dados, começamos a observar a manifestação de algumas competências na fala nos participantes sobre o curso de formação pesquisado. Na terceira seção, buscamos, entre os dados coletados, analisar os perfis de competências dos participantes com base no modelo de competências proposto por Almeida Filho e também observar os indícios de mudanças nesses perfis ao longo do curso e a sinalização de possíveis alterações futuras. Passaremos agora às conclusões, retomando as perguntas de pesquisa e discorrendo sobre as contribuições e limitações desse estudo.

CONCLUSÕES

Dividimos esta última parte em quatro seções. Na primeira, retomamos as perguntas de pesquisa procurando respondê-las com base nas análises que apresentamos no capítulo anterior. Na segunda seção, apresentamos as contribuições deste estudo para os programas de formação continuada para professores de LE e, conseqüentemente, para o ensino de LE em nosso país. Na terceira seção, apontamos algumas limitações deste estudo. Na quarta seção, fazemos algumas sugestões para futuras pesquisas suscitadas por esta.

Retomando as Perguntas de Pesquisa

Este estudo procurou analisar as competências que os participantes, no caso professores de LE (Inglês) da Secretaria de Educação do Distrito Federal inseridos num curso de formação continuada num Centro Binacional de Brasília, apresentaram em diferentes momentos do mencionado curso com o propósito de investigar possíveis movimentos ou alterações nas competências nesse período. Paralelamente, procuramos investigar como o referido curso de formação continuada pode influenciar as competências instaladas dos professores envolvidos. Conforme mencionamos ao longo da dissertação, para essa análise foi adotada a definição de “competência” proposta por Almeida Filho (1993, 1999, 2004, 2006).

Discorreremos a seguir sobre as conclusões do nosso estudo, guiando-nos pelas perguntas de pesquisa que propusemos.

1. Qual o perfil de competências de ensino de LE do grupo analisado de professores de escolas públicas do DF em formação continuada?

Conforme mencionamos no capítulo de introdução ao nosso estudo, nossa idéia inicial era analisar o grupo de trinta professores-alunos matriculados no primeiro módulo do curso de formação continuada. Com esse propósito em mente, no primeiro dia de aula chegamos a fazer uso de um instrumento de coleta de registros, no caso um questionário com perguntas fechadas, para investigarmos as expectativas dos professores-alunos em relação ao curso antes que eles tivessem contato com o conteúdo do programa ou o material didático utilizado.

No entanto, com a opção pela redução do número de participantes, descartamos esses primeiros questionários e direcionamos nossa coleta de dados aos quatro professores-alunos que passaram, então, a ser os participantes da nossa pesquisa. Para lembrarmos como se deu a seleção desses quatro professores-alunos, listamos novamente aqui os critérios utilizados nesse processo: a) número equivalente de participantes do mesmo sexo; b) participantes com diferentes tempos de experiência no ensino de LE; c) participantes que trabalhassem em cidades-satélites diferentes do DF e/ou com níveis diferentes de ensino. Respeitados esses critérios, a escolha dos quatro participantes foi aleatória.

No capítulo anterior, quando analisamos os registros coletados, optamos por agrupá-los e analisá-los dentro de cada uma das competências. Contudo, alguns dados nos forneceram sinais de mais de uma competência, o que nos possibilitou relacionar as competências em evidência, conduzir uma nova análise e conceber outras associações interpretadoras. Quando nos voltamos às perguntas de pesquisa, percebemos que o mesmo fato poderia ocorrer. Assim, ao discorrermos sobre os perfis de competências dos professores-alunos, procuramos novamente apresentá-los à luz da análise de cada uma das competências cientes de que, por vezes, os perfis de competências poderiam se entrelaçar.

Com base em nossa análise acerca da competência lingüístico-comunicativa, os participantes Carla e Jorge já possuíam um bom domínio oral do idioma no início do curso de formação. Nestes casos, o curso lhes proporcionou oportunidades para a prática oral e aprimoramento do idioma. Paralelamente, Carla e Jorge demonstraram ter melhorado o domínio da metalinguagem. Carla também demonstrou ter desenvolvido a habilidade escrita. Já os participantes Ágata e Antônio, que possuíam um desempenho intermediário quando do início do curso, tiveram a oportunidade de desenvolver o conhecimento geral da Língua Inglesa e de se expressar com mais confiança na língua-alvo, conforme pudemos perceber na filmagem da entrevista em grupo que a pesquisadora conduziu sobre três segmentos de vídeo aos quais os participantes haviam assistido.

A inserção dos professores-alunos num contexto onde somente a língua-alvo era usada para comunicação proporcionou oportunidades para a prática e o desenvolvimento da mesma, porém, conforme propõe Moura (2005), o compromisso com a qualidade das competências deve ser visto como um compromisso profissional de longo prazo. Para muitos dos professores da SEDF que já passaram por este projeto desde 2002, assim como para os quatro participantes da nossa pesquisa, esse curso de formação continuada pode ter sido um passo decisivo nessa direção.

Ao investigarmos as manifestações da competência implícita dos participantes no ensino da língua-alvo, pudemos perceber que, de uma forma ou de outra, todos se apóiam em crenças ou experiências pelas quais passaram como aprendizes da língua ou mesmo como professores em situações anteriores, para o uso de determinadas atividades ou tomada de decisões nas turmas atuais.

Bandeira (2003) afirma que o professor constantemente enfrenta situações inesperadas e que é nesse contexto que a competência implícita é mobilizada para cumprir a sua função. Concordamos com Bandeira e nos foi possível identificar na fala dos participantes de nossa pesquisa algumas passagens que ilustram tais situações. Entretanto, em nosso estudo apuramos que além dos momentos inesperados em que o professor tem de agir, a competência implícita é também muitas vezes mobilizada no momento do planejamento das aulas.

Os professores-alunos participantes da nossa pesquisa demonstraram que, ao planejar suas aulas, optam por determinadas atividades ou procedimentos metodológicos para atingir os objetivos propostos por acreditarem que certas atividades não terão sucesso em determinadas turmas. O mesmo se aplica ao insucesso no uso da língua-alvo durante as aulas nas turmas com as quais eles lidam, no caso turmas do ensino regular da rede pública, e ao ensino baseado na gramática. Isto pode ser uma indicação de que o ensino de LE nas escolas públicas do DF hoje tem muitos aspectos em comum com o ensino de LE de décadas atrás, uma vez que os professores tendem a reproduzir aulas com base em suas experiências de vida.

No que tange à competência teórica, ao chegarem ao curso de formação, os participantes demonstraram possuir pouco conhecimento teórico sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Os quatro participantes afirmaram ter tido pouco contato com esse conteúdo durante a graduação, bem como no decorrer de suas experiências profissionais. Conforme afirma Targino (2007), a competência teórica do professor pode ser um outro instrumento pedagógico em seu favor que, cooperativamente com outros, dá sentido ao seu trabalho e o capacita a ‘dizê-lo’ sobre ele.

Contudo, ao serem expostos ao conteúdo teórico sobre a metodologia do ensino da Língua Inglesa no segundo módulo do curso de formação continuada, os quatro participantes dedicaram muita atenção aos tópicos abordados e demonstraram grande habilidade em compreender os conceitos teóricos e em relacioná-los à sua prática. No capítulo anterior, apresentamos excertos de entrevistas e narrativas em que os professores-alunos discorriam sobre a teoria abordada no curso de formação.

Ressaltamos aqui a entrevista em grupo que conduzimos em que, após assistir a três segmentos de aulas de língua inglesa em outros países, os professores-alunos conversaram

sobre aspectos teóricos que se aplicavam às aulas assistidas e, posteriormente, às suas aulas. Essa foi uma rica oportunidade de observarmos o desenvolvimento da competência teórica dos quatro participantes e da competência lingüístico-comunicativa de Ágata e Antônio, em especial, já que a entrevista, conduzida na língua-alvo, tomou a forma de um debate e os participantes se expressaram livremente. Ágata e Antônio, que obtiveram resultados mais baixos nos testes de admissão ao curso de formação, demonstraram ter desenvolvido mais confiança para usar a língua-alvo e maior habilidade para conectar suas idéias. Pudemos perceber um avanço na capacidade dos quatro participantes em explicar como ensinam a língua com base na teoria que estudaram e ao mesmo tempo em utilizar vocabulário específico da área de ensino de línguas.

Ao mesmo tempo, considerando os dados revelados, pressupomos que houve também um avanço na competência aplicada. Nesse exemplo da mesa-redonda, além de identificarem a teoria acerca dos tópicos abordados nos vídeos, os participantes também a relacionaram à sua prática. Pois conforme afirma Sant’Ana (2005), a competência aplicada “envolve também elementos mínimos tais como conhecimento teórico (advindos das competências teórica e implícita), reflexão consciente e sistemática sobre sua práxis.” Pela análise conduzida, concluímos que as mudanças mais relevantes na prática dos quatro participantes estavam relacionadas à gestão da sala de aula, com destaque para o monitoramento dos alunos durante as atividades e o planejamento de aulas.

Todavia, sabemos que nossa análise sobre o desenvolvimento da competência aplicada é frágil. Não podemos ser conclusivos se as teorias estudadas no curso têm realmente acarretado mudanças na prática dos professores-alunos uma vez que os dados que temos são frutos da percepção dos próprios participantes da nossa pesquisa expressa em seus relatos. Ainda assim, consideramos que os quatro participantes demonstraram avanço na incorporação da teoria estudada e desenvolvimento da reflexão sobre a prática, especialmente a participante Carla que em diversos momentos reflete sobre vários aspectos de sua prática e formação.

Consideramos o ingresso dos participantes no curso de formação por vontade própria, num horário à parte da carga horária de trabalho, sem nenhum retorno financeiro imediato em função do curso, como um despertar para o desenvolvimento da competência profissional. Saraiva dos Santos (2005) afirma que tal despertar levaria, certamente, ao desejo de mudança. Esse desejo, isto é, a vontade de agir e de o fazer melhor do que até então, está no cerne da competência profissional. As evidências levantadas demonstram que a competência profissional dos quatro participantes está em fase intermediária de desenvolvimento; contudo,

apesar de se moverem em ritmos diferentes, os quatro demonstram perspectiva esperançosa de desenvolvimento dessa competência.

Finalmente, sintetizando a nossa análise das competências de ensino de LE desse grupo de professores-alunos da SEDF inseridos no curso de formação continuada num CB em Brasília, observamos que no início do curso havia uma heterogeneidade na competência lingüístico-comunicativa dos professores, ao contrário das demais competências. Esse grupo de professores, mesmo uns tendo um desempenho melhor do que outros na língua-alvo, ministram suas aulas na língua materna. Todo o grupo baseava sua prática primordialmente em sua competência implícita, uma vez que a competência teórica permanecia em larga medida incultivada. Esse fato excluía a competência aplicada do processo de ensino/aprendizagem. A competência profissional também demonstrava estar num nível uniforme de desenvolvimento para todos os participantes, porém tomando rumos prósperos, sinalizando o desejo de mudança.

1.1. Quais sinais de permeabilidade a mudanças são detectáveis na avaliação que esses professores fazem do curso no momento de sua conclusão?

Ao respondermos a primeira pergunta, focalizamos o perfil de competências dos professores ao iniciar o curso. Entretanto, ao longo de nossa pesquisa procuramos documentar os sinais de desenvolvimento que nos foi possível detectar em cada um dos participantes em relação a cada uma das competências. Nas entrevistas, nos relatos, nas discussões sobre os textos durante as aulas pudemos identificar alguns sinais que nos davam indícios de que algo estava mudando. Contudo, nem todos os participantes forneceram dados sobre todas as competências como esperávamos. Ainda assim, procuramos traçar esses sinais de permeabilidade a mudanças que identificamos ao longo do curso na intenção de compararmos se seriam os mesmos que identificaríamos na avaliação que os professores fariam do curso no momento de sua conclusão.

Em sua avaliação do curso, a participante Ágata dá sinais de que se tornou mais consciente em relação à sua prática e curiosa em relação à teoria relacionada ao processo de ensino/aprendizagem. Desse modo, Ágata demonstra que sua competência profissional está em desenvolvimento. Há possibilidades também de que a competência teórica continue a desenvolver-se devido a essa curiosidade, o que deve surtir mudanças em sua competência aplicada daí por diante.

O participante Antônio demonstra em sua avaliação uma preocupação em continuar aprimorando sua prática, o que sinaliza o desenvolvimento da competência profissional. Em todos os seus relatos, assim como nessa avaliação, Antônio dá grande ênfase ao planejamento de suas aulas e à adequação do conteúdo à realidade dos seus alunos; o que demonstra também que a competência teórica e a competência aplicada, antes ausentes, passaram a fazer parte da trajetória de desenvolvimento de Antônio após sua inserção no curso.

Carla inicia sua avaliação do curso descrevendo o quanto vinha se sentindo insatisfeita com sua prática antes do curso. Em seguida detalha os tópicos estudados durante o curso que foram mais significativos para ela. Foi possível identificar que o contato com a literatura da área durante o curso despertou o desenvolvimento da competência teórica, pois Carla demonstra em sua avaliação que tomar conhecimento do porquê e do como esse ou aquele aspecto do processo de ensino/aprendizagem de LE acontecem tem feito diferença em sua prática – identificamos aí conseqüentes sinais de mudanças na competência aplicada. Durante todo o curso, assim como nessa avaliação, Carla se mostrou muito reflexiva e preocupada com sua missão como educadora e formadora de cidadãos. A emergência de desenvolvimento de sua competência profissional é nítida.

Em sua avaliação, Jorge relata que depois da graduação, há quase 30 anos, não tinha tido a oportunidade de freqüentar um curso de formação continuada e transmite a sensação de que a principal mudança foi em sua atitude como profissional do ensino de LE. Por meio dessa avaliação, temos indícios de que a competência profissional de Jorge está em desenvolvimento. Se considerarmos a mudança de atitude de Jorge, é possível prever que haverá reflexos em sua competência aplicada, pois ele não mais baseará sua prática unicamente na sua competência implícita como antes.

Ao compararmos a permeabilidade a mudanças que detectamos na avaliação que os professores fizeram ao final do curso com a nossa própria avaliação ao longo do mesmo, perceberemos que não há diferenças significativas. Tal fato sugere que esses professores vinham já de uma disposição para a reflexão desenvolvendo sua capacidade de reflexão e auto-análise. Os registros que coletamos estão em consonância com cada etapa percorrida por esses professores durante esses dois semestres do curso de formação continuada.

Contribuições do Estudo

Ao pesquisar um grupo de professores em serviço inseridos num curso de formação continuada, pudemos observar o quão comum é para os professores afastarem-se do meio acadêmico de estudos após a graduação. Vários fatores, muitos deles alheios à vontade dos professores, se constituem como empecilhos para que os professores dêem continuidade à sua formação. No caso do professor de LE, além de ficar à parte das pesquisas e inovações metodológicas que vão surgindo na área, o professor perde o contato com a língua-alvo já que, na maioria das vezes, as aulas nas escolas regulares são ministradas na língua materna.

Procuramos mostrar em nosso estudo que um programa de formação continuada pode ser concebido em instituições não governamentais, desde que realmente comprometidas com a formação de professores de LE e o ensino da língua-alvo. Dessa forma, esperamos poder contribuir para a concepção de novos cursos de formação continuada para que sejam oferecidas mais oportunidades aos professores das escolas, públicas ou não, do Ensino Fundamental e Médio.

Um importante aspecto a ser considerado ao se conceber um curso de formação continuada para professores de LE é sua afinidade com as necessidades dos professores-alvo e os potenciais benefícios desse programa para o ensino de LE para determinada comunidade e, conseqüentemente, para nosso país. Ao fazer parte de um programa de formação continuada, o professor de LE terá oportunidades de refletir sobre sua própria prática e provavelmente deixará de ser um profissional cuja prática é pautada apenas em sua competência implícita. Os benefícios de se ter um professor mais reflexivo e consciente da necessidade de manter-se atualizado serão revertidos para os alunos por meio de um ensino de LE de melhor qualidade.

Nossa pesquisa, em consonância com outros estudos realizados no Programa de Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília (BANDEIRA, 2003; COSTA, 2005; SANT'ANA, 2005; MOURA, 2005; SARAIVA, 2005; TARGINO, 2007), procurou investigar aspectos relacionados às competências de ensino de LE. Entretanto, diferentemente dos outros estudos, nosso contexto de pesquisa foi um curso de formação continuada. Ainda assim, nossa pesquisa confirmou a nossa asserção de que incluir a matriz de competências proposta por Almeida Filho (1993) na concepção de um curso de formação continuada assegura por meio de novos procedimentos o acompanhamento dos sinais de desenvolvimento dos professores inseridos no curso em tese. Acreditamos que essa seja uma das contribuições do nosso estudo para outros que possam vir a se situar no mesmo contexto de pesquisa.

Limitações do Estudo

Ao iniciarmos a análise do material coletado, notamos que havia algumas limitações em nosso estudo. A primeira dificuldade se mostrou ao tentarmos analisar a competência aplicada dos participantes. Para verificarmos se os professores-alunos participantes da pesquisa estavam realmente transferindo para a prática os conceitos que vínhamos abordando na teoria, fazia-se necessário que fôssemos observá-los em suas escolas durante suas aulas. No entanto, uma outra limitação era a falta de tempo e de condições outras para que pudéssemos realizar essas observações. Assim, como não houve tempo para a observação das aulas, a análise de sinais de desenvolvimento da competência aplicada dos participantes foi iniciada com base nos relatos escritos e depoimentos que os participantes forneceram. Mas temos a consciência também de que o tempo de maturação da competência aplicada não cabe numa experiência de um quadrimestre de curso.

Sugestões para Futuras Pesquisas

Esta pesquisa investigou professores de Língua Inglesa inseridos num curso de formação continuada. O curso, composto de dois módulos com duração de um semestre letivo cada e carga horária de 60 horas/aula, totalizando 120 horas/aula, incluiu professores que atuam em diferentes cidades-satélites do DF, com alunos de diferentes níveis de escolaridade e faixa etária. Esse grupo de professores apresenta uma rica diversidade de experiências e expectativas em relação ao processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, especialmente em função dos diferentes contextos nos quais estão inseridos profissionalmente. Conviver com esse grupo de professores suscitou curiosidades acerca de temas variados que certamente servem como ponto de partida para pesquisas distintas. Como nosso objetivo para estudos futuros, propomos o acompanhamento desses professores em seu ambiente natural, a sala de aula, com o propósito de investigar se os indícios de mudanças que detectamos durante esse período de estudo se confirmam ao longo de um prazo maior. No caso de pesquisas em segmentos diferentes, acreditamos que a influência de aspectos sociolingüísticos sobre o ensino de LE pode ser investigada naquele grupo. A interação entre os professores ou suas

estratégias de aprendizagem ao assumirem novamente o papel de alunos é também um campo passível de investigação.

Considerações Finais

Vários têm sido os estudos conduzidos em LA sobre as competências do professor de LE, assim como sobre sua formação, tomando diversos rumos de investigação. Ao optarmos por direcionar nosso estudo para a formação continuada de professores de LE – inglês, tínhamos a preocupação de identificar em que aspectos professores em serviço podiam se beneficiar de programas dessa natureza. Daí, encontramos na matriz de competências proposta por Almeida Filho (1993) um norte organizador para guiar nossa pesquisa, uma vez que se trata de uma teoria aplicável a professores em qualquer situação de ensino de LE. Ademais, os vários estudos já realizados sobre o assunto iluminariam a nossa percepção do tema.

Chegando ao final deste estudo, percebemos o quão importante foi a decisão de unir os dois campos de investigação – As competências do professor de LE e A formação continuada de professores, criando um terceiro - As competências do professor de LE inserido num curso de formação continuada, até então pouco explorado. Pudemos assim, com base nas cinco competências, além de observar os benefícios que um curso de formação continuada pode oferecer aos professores de Língua Estrangeira, acompanhar em que aspectos esses professores demonstram avançar em seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. In: **Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua Inglesa**, Ed. Especial, vol. 9, pp. 9-19. São Paulo: APLIESP, 2006.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. In: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Ano 3, núm. 1, pp. 7-18. Brasília: UnB, 2004.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993/2007.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999/2005. pp. 11-27.

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

_____. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

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

BANDEIRA, G. M. **Porque ensino como ensino? A manifestação e atribuição de teorias informais no ensinar de professores de LE (inglês)**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A. M. F.; Vieira-Abrahão, M. H. (orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. pp. 15-42.

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

_____. Quando a crença faz a diferença. In: Barcelos, A. M. F.; Vieira-Abrahão, M. H. (orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. pp. 65-85.

_____. Adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias. In: Rocha, C. H.; Basso, E. A. (orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008a. pp. 115-142.

_____. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: Silva, K. A.; Alvarez, M. L. O. (orgs.). **Perspectivas de investigação em lingüística aplicada**. Campinas, Pontes, 2008b. pp.127-155.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: Bauer, M. W.; Gaskel, G (eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. Pp. 39-63.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BOLZAN, D. **Formação de professores – compartilhando e reconstruindo conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>> Acesso em: 24/02/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CSE 492, de 09 de julho de 2001**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces492_01.pdf> Acesso em: 24/02/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CSE 18, de 13 de março de 2002**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces182002.pdf>> Acesso em: 24/02/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio, parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy.** 3rd ed. New York: Pearson Education, 2007.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: Leffa, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas: EDUCAT, 2006. pp. 23-43.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas.** São Paulo: Nacional, 1979.

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

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax.** Cambridge: The MIT Press, 1965.

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

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 15-41.

DUFF, P. A. Research approaches in applied linguistics. In: Kaplan, R. P. (ed). **The Oxford handbook of applied linguistics.** New York: Oxford University Press, 2002.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1994.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: Hornberger, N.; Corson, D. (eds.). In: Research methods in language and education. **Encyclopedia of language and education**, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. pp. 145-152.

FERREIRA, L. M. C. B. A reforma Francisco de Campos. **HELB - História do ensino de Línguas no Brasil.** Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.unb.br/il/let/helb/>> Acesso em: 04/09/2008.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice.** London: Sage, 2003.

FREEMAN, Y. S.; FREEMAN, D. S. **ESL / EFL teaching: principles for success.** Portsmouth: Heinemann, 1998.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira .In: Barcelos, A. M. F.; Vieira-Abrahão, M. H. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006.

GÉGLIO, P. C. **Questões da formação continuada de professores.** São Paulo: Alfa-Omega, 2006.

GOULART, S. M.; LÜDKE, M. Licenciatura – Novos caminhos pela via da interdisciplinaridade. In: Brzezinski, I. (org.). **Formação de professores: um desafio.** Goiânia: UCG, 1996. pp. 29-43.

GOWER, R.; PHILLIPS, D. ; WALTERS, S. **Teaching practice – a handbook for teachers in training.** Oxford: Macmillan, 2005.

IBRAHIM, M. B. P. As competências e o perfil lingüístico-comunicativo do professor: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. In: Consolo, D. A.; Teixeira da Silva, V. L. (orgs). **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional.** São José do Rio Preto: HN, 2007.

KONDO CLAUS, M. M. **A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2005.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition.** Great Britain. Prentice Hall International, 1987.

_____. **Second language acquisition and second language learning.** Great Britain. Prentice Hall International, 1988.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned.** New York: Oxford, 2006.

LIMA, V. S. Considerações sobre a formação continuada de professores. In: Anami, D. C.; Júnior, P. S.; Lima, V. S.; Marques, J. L.; Pontes, A. **Educação e formação de professores: reflexões e tendências atuais.** São Paulo: Zouk, 2004. pp. 35-42.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

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

MUNHOZ, D. Inquietações com a prática pedagógica e formação contínua para professores. In: Bueno, B. O.; Catani, D. B.; Sousa, C. P. de (orgs.). **A vida e o ofício de professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 2003. pp. 111-117.

NÓVOA, A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

NUNAN, D. **Second language teaching & learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: Cunha, M. J. C.; Stevens, C. M. T. (orgs.). **Caminhos e colheita – Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. pp. 53-84.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. A formação dos professores do século XXI. In: Perrenoud, P.; Thurler, M. G. **As competências para ensinar no século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. pp. 11-33.

PIZZOLATTO, C. E. A sala de aula de língua estrangeira com adultos da terceira idade. In: Rocha, C. H.; Basso, E. A. (orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. pp. 237-255.

PORTAL DA FILOSOFIA. **Ferdinand de Saussure**. Disponível em: <<http://www.wikipedia.org/wiki/saussure>> Acesso em: 19/08/08.

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: Marin, A. J. (org.) **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000. pp. 11-37.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

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

RICHARDS, J.; FARRELL, T. **Professional development for language teachers**. New York: Cambridge, 2005.

SANT'ANA, J. S. **A praxis competente na aula de LE: Quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2005.

SARAIVA DOS SANTOS, P. **Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2005.

SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. **The tapestry of language learning – The individual in the communicative classroom**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

STAKE, R. E. Case studies. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. pp. 236-247.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Pp. 193-217.

TARGINO, L. M. A. **Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensinar de línguas**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: Gimenez, T. (org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. pp. 59-76.

WIDDOWSON, H. G. **Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

ZENG, J. Historical tracing of the development of the concepts of “competence” and “performance”. **Sino-US English Teaching**, USA, v. 4, n. 4, Apr, 2007. Disponível em: <<http://www.linguist.org.cn/doc/su200.704/sv20070409.pdf>> Acesso em: 27/08/2008.

APÊNDICE A – Transcrição de entrevista com a Coordenadora Acadêmica do Centro Binacional de Brasília.

P: Nós vamos conversar com a Coordenadora Acadêmica do CB de Brasília a respeito do curso de desenvolvimento de professores das escolas públicas do DF. Nós gostaríamos de saber como foi feita a divulgação do curso no ano de 2002.

Coordenadora: Esse curso nos foi encomendado pela Embaixada dos Estados Unidos. Na época, o Public Affairs Officer, o (nome), nos chamou lá na Embaixada e falou que eles tinham um “grant” e que eles gostariam de investir na capacitação de professores de escolas públicas porque eles viram que essa era uma necessidade, eles viram que precisavam fortalecer o ensino de inglês, eles até chamam esse programa de “Programa para o Fortalecimento do Ensino de Inglês nas Escolas Públicas”. Então ele nos convidou e ele delineou como ele queria que fosse mais ou menos o programa, que seria de um ano... mas foi só isso, que eu me lembro, o resto ele deixou por conta da gente. E aí nós entramos em contato, eu entrei em contato com uma amiga minha que é da Secretaria de Educação, ela é da área de francês, mas ela conhece bem... porque eu queria indicação do coordenador da área de Línguas Estrangeiras da SEDF. Ela me disse que não existia esse cargo, que não havia ninguém coordenando o ensino de LE na SEDF, nem coordenando os Centros de Línguas, nem coordenando o ensino de língua inglesa nas escolas, uma pessoa que centralizasse tudo, que fizesse o planejamento, nada disso. Então ela falou que como era um curso para professores, ela falou que o melhor caminho seria procurar a EAPE, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, que é realmente quem cuida de toda a programação, divulgação de cursos, não só pra professores, como também para funcionários da Secretaria. Então nós entramos em contato com a Diretora da EAPE, na época era a (nome da diretora), eu não me lembro o sobrenome. Tivemos uma reunião aqui com ela, com a assessora dela, a (nome), que até hoje está na EAPE, que tem nos ajudado desde então, e nós combinamos como que seria formatado o curso. Nós sabíamos, uma das coisas que nós havíamos combinado com o Public Affairs Officer era que nós iríamos trabalhar esses dois aspectos que precisavam ser melhorados, a parte lingüística dos professores e a parte metodológica. Aí a (nome da diretora da EAPE) sugeriu, ah.. e a gente havia pensado no programa ter 120 horas, porque o “grant” também era pra um curso de um ano, pra duas turmas, não podia ser um curso mais longo que isso. Mas a diretora sugeriu que o curso, ao invés de 120 horas/aulas tivesse 180 porque o curso de 180 já dá ao professor a

oportunidade de progressão na carreira. Então ela falou que isso atrairia mais professores e foi aí que nós criamos uma parte não-presencial que seria uma pesquisa que eles iriam fazer. Então essa primeira turma, além dos dois módulos, eles fizeram uma pesquisa como se fosse um research paper. Eles escolheram o tema e nós dividimos os alunos entre nós da coordenação acadêmica e da supervisão, que já tínhamos alguma experiência com mestrado, com bibliografia, com TDC e os orientamos na busca de bibliografia, qual o tema, como desenvolver. E aí eles desenvolveram um trabalho que foi bastante interessante, embora um pouco penoso pra alguns, mas eu tenho certeza que eles aprenderam muito fazendo. Só que depois esse trabalho foi abandonado, nós achamos melhor não fazer esse trabalho, porque foi bastante, digamos, demandou muito tempo não só nosso, quanto dos professores. Muitos não tinham interesse em fazer um trabalho mais acadêmico, outros tiveram uma extrema dificuldade porque nunca tinham escrito mais de uma página em inglês e ficaram assustados em ter que escrever dez páginas, então nós acabamos abandonando. Então como você ta vendo, ele foi combinado entre essas três partes, a Embaixada com o que eles queriam, o objetivo que eles queriam alcançar, a EAPE dando sugestões do que iria atrair os professores e nós pelo o que nós percebíamos que os professores de escolas públicas precisavam. E essa divulgação foi feita pela EAPE, porque eles fazem mesmo a divulgação dos programas, inclusive nós não temos acesso às Regionais, às escolas. Uma vez nós até tentamos levar esse material pessoalmente às escolas, mas não foi permitido. As escolas só podem aceitar material distribuído pela Regional. Eles colocam no site da EAPE, nós fizemos um material, um folderzinho explicativo, com todas as características, a gente usa o mesmo modelo até hoje, e um pouco de boca a boca. Eu não sei se esse primeiro foi colocado no jornal, eu acho que não. Eu sei que a gente teve uma procura muito grande nessa primeira turma e nós fizemos duas turmas com 25 alunos cada uma.

P: Em relação ao conteúdo a ser trabalhado, você mencionou que havia uma idéia por parte do Public Affairs Officer do que seria trabalhado. Vocês conversaram sobre isso, mas eu gostaria de saber se em algum momento os professores foram ouvidos a respeito do que eles gostariam de estudar, quais eram as áreas de maior interesse deles pra se trabalhar durante o curso?

Coordenadora: Não, pra esse primeiro programa, não, porque não havia tempo hábil pra fazer uma pesquisa desse porte. Eles tinham um “grant” que precisava ser usado e precisava ser usado daí a dois meses, então não haveria tempo hábil pra isso.

P: E como foi feita a seleção dos professores que ministraram o curso, essas duas primeiras turmas do curso?

Coordenadora: Bom, pras duas primeiras turmas, pra parte de gramática, nós selecionamos dois professores que nós sabíamos que eram capazes de estabelecer uma grande empatia com o público, digamos, mais sensível. Porque nós já temos experiência com curso de formação pra professores. Nós já tínhamos tido professores de Centros de Línguas em nossas turmas de TDC e nós sabíamos que é um público que nem sempre tem uma auto-estima positiva. Então a gente escolheu professores que fossem, acima de tudo, bastante compreensivos, bastante carismáticos, e ao mesmo tempo representassem a cara da (nome da instituição). Então no módulo de gramática foram (nomes dos professores), acho que foram eles. E no módulo de, agora eu já não me lembro mais, mas você tem esses dados... E no módulo de metodologia foram (nomes dos professores). E também escolhemos professores, no caso o (nome) era supervisor, então o papel dele por ter sido escolhido pro de gramática era porque ele já era envolvido com esse tipo de curso, ele já tinha sido professor na rede pública, a gente achou que ele ia ajudar muito a desenvolver o material porque precisava desenvolver muita coisa e ao mesmo tempo ter esse “rapport” com o grupo. Já no caso (nomes das professoras), na parte de metodologia, elas foram escolhidas porque elas tinham sido alunas muito boas no TDC, eram pessoas que estavam com o desempenho muito bom e a gente queria... era como se fosse um prêmio pra elas. Porque aqui na (nome da instituição) é assim, ser chamado pra desenvolver esses projetos especiais é visto como um prêmio, é visto como reconhecimento do trabalho delas.

P: Quando essas duas primeiras turmas terminaram, houve alguma avaliação formal por parte das três instituições envolvidas pra saber se havia interesse em dar continuidade ao projeto?

Coordenadora: Avaliação dos alunos sobre o programa ou avaliação das instituições envolvidas? Avaliação dos alunos houve, sempre houve, a gente sempre fez avaliação sobre o curso por parte dos alunos. Eles sempre preencheram um questionário de avaliação e deram sugestões. Inclusive eu to me lembrando agora que a do “Project” foi um feedback de grande parte dos alunos, de que não devia ter esse projeto final, então eu me lembro disso agora. Agora uma avaliação da Embaixada, junto com a Thomas, junto com a SE, não. A SE nunca deu muita bola pra esse curso, ela nunca... digamos que esse curso corre paralelamente à SE. Mudam-se constantemente, mudaram-se secretários, a gente nunca, já marcamos, procuramos marcar audiências pra fazer alguma parceria. Uma vez, logo no início

procuramos fazer uma parceria formal com a Secretaria, mas pra que essa parceria fosse feita, apesar de que não haveria custo nenhum para o professor ou pra Secretaria, a gente teria que estabelecer uma parceria formal seguindo uma burocracia deles em que a gente teria inclusive que abrir nossos números como instituição. Então nós achamos que era muito trabalho, muita burocracia e muita exposição pra um retorno muito pequeno, porque na verdade o nosso interesse são os professores, não é o reconhecimento oficial, é o reconhecimento da qualidade, é o reconhecimento do público.

P: Você mencionou que durante o curso vocês tiveram vários momentos em que os alunos puderam se manifestar sobre o andamento do curso, sobre o aproveitamento do curso. Você se lembra o que eles relataram? Como o projeto, eles relataram que não deveria haver mais. E em relação aos outros conteúdos, à parte gramatical, à parte de metodologia, houve alguma sugestão, alguma coisa assim?

Coordenadora: Nesse momento eu não me lembro, mas nós temos esses documentos todos, que estão nos relatórios que nós temos que fazer no final de todos os cursos, a cada ciclo a gente manda um relatório pra Embaixada e esse questionário faz parte do relatório e a gente sempre coloca quais foram os problemas... Agora eu teria que olhar os documentos pra me lembrar, eu não me preparei...

P: Mas eu digo assim, essa avaliação foi positiva, já que o programa tem continuado, já tem a quinta versão do programa... Então esse fato de ter a quinta versão do programa está associado ao “feedback” que os professores deram ao projeto?

Coordenadora: Com certeza, com certeza. Eu não me lembro dos detalhes dos questionários, mas eu me lembro que sempre foram muito positivos e as sugestões para aprimoramento são muito menores do que os elogios que eles fazem ao programa.

P: Você comentou, quando nós falamos da divulgação do curso, de que houve uma procura muito grande e como foi feita a seleção dos candidatos que participaram do curso?

Coordenadora: Olha, no primeiro curso, na primeira vez que nós oferecemos, nós seguimos realmente as orientações que nos foram dadas pela EAPE. A EAPE já tem os procedimentos que eles seguem pra seleção de professores pra qualquer curso; que é ano de ingresso, ser concursado, tem uma série de... inclusive muito claro o que vem primeiro, o que vem depois. Então nós usamos, nós aplicamos a prova de nivelamento, que não era pra discriminar, não era pra ‘ranquear’ os professores. O objetivo da prova era saber: o professor tem o nível

acima do 3A que o possibilita acompanhar o curso? Tem. Então todos que tinham foram aprovados nessa prova. Depois como tinha mais aprovados do que vagas, nós seguimos os critérios da EAPE, um dos quais é tempo de serviço, o que depois nós revimos porque nós percebemos que havia um grande número de pessoas prestes a se aposentar, então o investimento que estava sendo feito não iria ter um retorno longo como a gente esperava e aí nós invertemos, o professor tinha que ter até 10 anos, e não por tempo de serviço. Complementando a informação sobre a avaliação do programa, depois da primeira turma, do primeiro ano, a Embaixada dos Estados Unidos contratou uma especialista americana para vir ao Brasil e fazer uma avaliação dos Public School Teachers' Programs oferecidos por vários CB no Brasil. E, no nosso caso específico, ela viu todas as produções dos alunos, ela pediu que a gente marcasse entrevistas para que ela fizesse com alguns alunos do curso, e aí ela fez um relatório e deu algumas sugestões. Ela elogiou muito o programa, até mesmo por causa do retorno que os professores deram pra ela do programa e ela sugeriu, que eu me lembro bem, duas coisas que foram bastante importantes pra gente. Uma delas ela recomendou que a Embaixada nos desse um "grant" pra que pudéssemos fazer um acompanhamento do resultado desse programa no desempenho dos professores. A Embaixada autorizou e então nós dividimos esse grupo, mas aí nós já estávamos no segundo grupo, não era mais o primeiro, porque quando ela veio, já tinha acabado o primeiro ano, já tava no segundo. Então nós fizemos esse trabalho com os alunos do segundo ano, da segunda rodada, digamos assim, do programa. Eles foram divididos, nós pegamos pessoas da coordenação acadêmica e coordenação adjunta e cada um ficou com dois "mentorees" e agente desenvolveu um "Mentoring Project" que foi bastante interessante também. Nós recebemos os professores, conversamos com eles e perguntamos pra eles quais eram as dificuldades que eles tinham, etc. Fomos observar aula e depois tivemos um feedback que... a observação de aula teve o objetivo de fazer uma análise de como estava a aula e depois nós fizemos juntos, sentamos com o professor e fizemos um plano de ação com ele, juntos, negociado, demos dois meses pra ele implementar o plano de ação e retornamos depois desses dois meses pra ver quais os aspectos que nós sugerimos que haviam sido levados em conta pelos professores. Foi bastante interessante, nós vimos que uma das maiores dificuldades que eles ainda tinham era em maximizar o uso do inglês em sala de aula, situações bobas em que eles podiam usar o inglês, como falar Good morning, Open your books, Close your books, que nem passava pela cabeça usar inglês. Mas a gente viu, teve aulas fantásticas que o observador ficou impressionado e teve aulas que a gente pensou: "esse professor não aprendeu nada!" Depois a própria especialista nos deu um feedback de

leituras que ela tem sobre o impacto de programas de formação. Ela falou que é sempre assim, 30, 30, 30 – 30% não aproveitam nada, 30% aproveitam alguma coisa e 30% realmente mudam a sua prática. Então a gente ficou mais... e foi mais ou menos isso que aconteceu com esse programa. Outra sugestão que ela deu foi que a gente trabalhasse com o que ela chama de “Outcome-based assessment”, então que no início de cada módulo, a gente desse uma avaliação pra ver o que a pessoa já sabia sobre aquele assunto e no final a mesma avaliação pra ver o que ela aprendeu. E nós fizemos assim pra mostrar os ganhos reais do programa.

APÊNDICE B – Relato de experiências como aprendiz de LE – Participante Ágata

Bem, eu comecei a estudar inglês na escola pública mesmo, aos 13 anos de idade, na sétima série. Mas como eu tinha facilidade, minha mãe achou que seria uma boa idéia me colocar num curso de inglês. Estavam abrindo uma escolinha de inglês bem pertinho da nossa casa e ela me matriculou, mas eu só fiz o curso durante seis meses porque todas as crianças eram mais novas do que eu e eu me senti desestimulada com os métodos e abordagens da professora. Continuei estudando apenas na escola, mas sempre que podia fazia leituras, escutava músicas, gostava de aprender novas palavras. Na faculdade tive muita dificuldade em inglês e cheguei a pensar que não conseguiria ensinar essa disciplina, por isso fiz opção por língua portuguesa no concurso da SEDF, mas que surpresa, ao ser convocada a trabalhar, não havia vagas abertas de português em nenhuma escola de Planaltina e apenas uma em Sobradinho, cidade mais próxima para mim. Fiquei um ano trabalhando na DRE de Sobradinho, mas na parte administrativa. Então uma senhora me ligou avisando que havia surgido uma carência em Planaltina para ministrar aulas de português e inglês, além do que deveria saber Libras, pois teria inclusive alunos DAs. Não pensei muito não. Aceitei na hora. Chegando na escola consegui fazer um acordo com outra professora e trocar as turmas de DAs, mas precisei estudar o Inglês como nunca antes tinha feito, com afinco!!! Estudei muito sozinha. Eu procurava me aprofundar no conteúdo sempre um pouco mais do que aquilo que iria ensinar. Na época eu não tinha tempo nem dinheiro para pagar um curso particular. Eu tinha acabado de me casar, grávida e com meu marido desempregado. Eu levantava cedo e lia uns livros, ouvia músicas, tentava traduzi-las. Dava aulas de tarde e de noite, como faço até hoje. Comecei a gostar muito da disciplina. Uma amiga que trabalhava na mesma escola é

que me tirava as dúvidas na pronúncia. Meus colegas de profissão me ajudaram muito, conversando comigo pelos corredores ou nas reuniões e me incentivando a participar de encontros com outros professores, cursos, palestras. Somente em 2006 me matriculei novamente em um curso particular, na (nome da instituição) de Planaltina. Fiz um teste de nivelamento e fiquei no nível intermediário. Estudei lá por um semestre antes de conseguir fazer o curso PSTDP na (nome da instituição) e continuei fazendo algumas aulas na (nome da instituição) no sistema flex, aulas individuais, quando temos um tempo. Sinceramente não gostei também desse curso, há muita repetição, pouca praticidade. Não me adaptei bem. Sou dinâmica. Gosto de pensar que está sendo difícil, que não estou entendendo muito. Isso me leva a estudar mais em casa. Eu sou muito curiosa também. Não guardo dúvidas, mas pergunto, pesquiso, leio muito, procuro por amigos que possam me ajudar, telefone, mando e-mail, sem vergonha de dizer que não sei. Aprendi mais assim do que repetindo no curso. Acho que preciso interagir para aprender. Preciso sentir a necessidade de usar uma palavra, uma construção gramatical, em um determinado contexto. E é assim que eu ensino meus alunos, pois é isso que faz sentido para mim

APÊNDICE C - Relato de experiências como aprendiz de LE – Participante Antônio

Aos quatorze anos minha irmã mais velha ganhou uma bolsa no curso (nome do curso) para um curso de inglês. Ela me deu a bolsa e no primeiro semestre fiquei um pouco desmotivado, uma vez que não via futuro, mas no segundo comecei a fazer um curso de informática e senti necessidade de saber um pouco de inglês. A partir daí comecei a estudar de verdade e já na 7ª série decidi que faria a faculdade na área de informática se tivesse condições ou de Letras se não tivesse. Ao terminar o 2º grau, percebi que seria melhor fazer Letras porque já falava um pouco inglês e isso ajudaria no curso. Para minha surpresa, o curso de letras era voltado para Português e Literatura, pouco aprendi inglês. Assim fiz pós-graduação e mestrado na área de Linguística. Embora atuasse na SEDF com inglês, que inicialmente foi bom porque trabalhei com turmas reduzidas e num projeto que inclui muito a oralidade não priorizava a escrita, já que era uma complementação do horário porque a escola não tinha educação física. Hoje já não é tão bom assim, as turmas são lotadas, o barulho é ensurdecedor e não dá para trabalhar muito a oralidade e acabo por ter que priorizar a escrita, já que tenho que dar provas escritas. Isto deixa tanto eu quanto os alunos um pouco tristes e o aprendizado comprometido.

APÊNDICE D - Relato de experiências como aprendiz de LE – Participante Carla

Em 1977, aos 13 anos, tive o 1º contato com a língua inglesa, quando da minha viagem aos Estados Unidos para ali fixar residência. Minha tia chamou-me para morar com ela, estudar e trabalhar. Sendo minha família de poucas posses, logo aceitei o convite. Eu havia estudado somente francês na escola regular. Quando cheguei aos Estados Unidos tudo era novo para mim, não entendia nada mesmo. Minha tia falava português comigo, sendo por vezes proibida pelo esposo a fazê-lo, pois ele dizia que eu precisava falar inglês. Logo comecei a frequentar a escola e não tive problemas de fazer novos amigos, decerto pela dificuldade em me comunicar. Com a ajuda e paciência de todos, em alguns meses tudo foi ficando muito natural, e eu comecei a compreendê-los e a falar também. Foi uma experiência passageira, pois devido a problemas familiares, voltei ao Brasil, após cinco meses. Não foi fácil, pois eu desejava continuar meus estudos de inglês impulsionada pela experiência prévia, porém sem recursos para pagar um curso. Deus colocou no nosso caminho uma amiga que tendo influência na (nome da instituição), arranhou-me uma bolsa, onde por 4 anos fiz o curso básico de inglês. Ao terminar o 2º grau, decidi fazer Letras porque gostava de inglês e queria ser tradutora. Ingressei assim, em 1984 na (nome da instituição). Como já conhecia mais ou menos a língua aproveitei bastante o curso, porém no 5º período os tutores da cadeira de tradução tiveram que voltar ao seu país. Eu necessitava trabalhar e já dava aulas na minha residência, assim sendo optei pela licenciatura e em 1988 me formei. Dei aulas em um colégio particular e depois na rede pública. Em 1993 mudei-me para Brasília e após um ano entrei na Fundação Educacional. Ensinei por 7 anos no CILG (Centro Interescolar de Línguas do Gama) e em 2002 fui removida para uma escola regular no Cruzeiro, onde permaneço até o momento. Sempre gostei de aprender inglês, porém o fator determinante foi a minha viagem aos Estados Unidos onde pude ter contato com a cultura e a língua. Em relação ao ensino da língua inglesa eu sempre tive bastante preocupação com a metodologia aplicada e o processo de aprendizagem do aluno. Durante anos foram desenvolvidas pesquisas na área, porém eu mesma não tive acesso. Em 2007 foi oferecido um curso de aprimoramento aos professores de inglês da Secretaria de Educação em parceria com o Centro Binacional, o que foi para mim uma grande oportunidade de conhecer mesmo o que estava sendo aplicado de mais novo na área. O curso modificou vários aspectos da minha prática de ensino, pois comecei a trabalhar as minhas deficiências como profissional, desejar ser mais competente na minha área e fazer o melhor para que os meus alunos tenham acesso a um ensino de qualidade, especialmente no

ensino regular tão carente de uma visão construtiva da língua inglesa como agente transformador. Ainda falta muito para que eu me considere preparada para esse fim, e acho mesmo que nunca estarei completamente, pois o preparo não tem fim. O conhecimento é uma busca constante e a única coisa que o prescinde é o desejo de adquiri-lo.

APÊNDICE E - Relato de experiências como aprendiz de LE – Participante Jorge

Quando eu tinha uns quatorze, quinze anos, na década de sessenta, eu fazia parte de um grupo musical, conhecido naquela época como conjunto musical. Eu era o que se chamava de "crownner". Não sei se é assim que se escreve, mas assim que se falava. De 2ª a 5ª eu trabalhava como atendente de farmácia, e nas sextas, sábados e domingos eu cantava nos bailes. Assim eu fui passando até que um dia o dono do grupo musical disse que eu precisava começar a cantar em inglês, ou ele teria que arrumar um outro cantor para a banda. Eu precisava muito daquele trabalho porque com o dinheiro que ganhava na farmácia (salário mínimo de menor), eu não conseguiria ajudar minha família como vinha ajudando. O que se cantava naquele momento eram as músicas dos Beatles, e então comprei alguns compactos simples da "apple" (gravadora que produzia e divulgava o trabalho deles) e utilizando uma vitrolinha portátil que adquiri usada, colocava o disco para tocar e anotava aquilo que achava que era a pronúncia aproximada da música. Ficava parecendo uma outra língua escrita, mas nunca com o inglês. Repetia vezes e vezes até conseguir memorizar (do meu modo) toda a música. Avisava ao pessoal que me acompanhava na guitarra e no órgão que eu estava "pronto", porque eles eram aqueles que tiravam as músicas para incluir no repertório. Depois de tirada e repassada, eram incluídas no repertório da banda. As letras em inglês eram de minha inteira responsabilidade. E assim fui levando e o grupo foi se tornando conhecido e ao cantar em bares, clubes, inaugurações etc, fui ficando conhecido como cantor. Como não podia contar com ninguém, eu próprio busquei livros diversos para tentar aproximar o que eu falava do inglês "de verdade". E assim fui associando e como as músicas dos Beatles eram simples e conhecidas, as pessoas cantarolavam comigo, sem se preocupar muito com a minha atuação, porque bateria, órgão, duas guitarras, pandeiro sem fundo etc, escondiam as imperfeições da minha pronúncia. Com o tempo, fui sabendo o que cantava porque me apresentando em boates, as pessoas eram mais exigentes, inclusive, por ser no Rio de Janeiro, eu encontrava pessoas falantes nativos e aí eu ia me aventurando no falar, e também assim eu

conseguia mais gorjetas e fazia contato na língua. Como costumo ser muito descontraído e brincalhão, fazia amigos com mais facilidade. Eu também passei a ter contato com algumas pessoas que falavam inglês no âmbito da música, e eles me corrigiam, pois sabiam que eu não me importava de ser corrigido. Tudo isso sem pagar cursinho ou freqüentar escola regular, pois meu dinheiro era quase todo para minha família. Ao ir para o Exército, comecei a estudar. Concluí ensino médio e fiz o vestibular para o curso de Letras, porque me ajudaria a usar o que aprendera, e aí então foi muito bom, pois formalizei o inglês que aprendi no dia-a-dia. No decorrer do curso, já no primeiro ano, substitui a música por aulas em cursinhos de inglês e com o salário de cabo, e depois de sargento, me estabeleci como professor e militar durante muitos anos. Foi então que o Exército Brasileiro me ajudou a ir para os Estados Unidos a serviço. Por eu ter um certo domínio da língua, tive um pouco mais de chance de conseguir a vaga para prestar serviço lá, por causa disso. Quando voltei, fiz concurso para a Fundação Educacional na época e me estabeleci como professor do Ensino Público.

APÊNDICE F – Transcrição de entrevista com a participante Ágata

P: Hoje é dia 10 de maio de 2008, eu vou conversar com a professora Ágata, que vai nos falar um pouquinho sobre a sua formação. Ágata, você fez o curso de Letras aqui em Brasília?

Ágata: No estado de Goiás, em Formosa, na (nome da instituição).

P: Em que ano?

Ágata: De 1996 a 1999.

P: E em que ano você entrou na SEDF?

Ágata: Ah, eu já tinha entrado em 1995, dava aula de atividades.

P: E quando que você começou a dar aulas de língua inglesa?

Ágata: Em 2000.

P: Ágata, como que você ficou sabendo desse curso de formação oferecido no CB em parceria com a Embaixada Americana e com uma editora?

Ágata: Em 2005, dois colegas da minha escola participaram do curso. Aí, como eu vi que eles estavam, assim, tendo um bom desenvolvimento com as suas turmas, eu fiquei com vontade de participar do curso também.

P: Você viu em algum ofício, algum memorando? Você recebeu algum material na sua escola ou você foi atrás e procurou saber sobre as inscrições?

Ágata: Eu sempre entro no site da Secretaria de Educação pra saber a respeito. Então eu recebi um ofício na escola também, mas já sabia uma semana antes porque eu tinha visto no site.

P: E qual a parte do curso que te chamou mais atenção, que despertou o seu interesse?

Ágata: Esse segundo, essa segunda parte do curso onde a gente discute a respeito das habilidades, de como a gente trabalhar essas habilidades com os alunos, foi a parte que mais me chamou a atenção.

P: E o que você tem visto no curso que tem sido diferente do que você fazia antes nas suas aulas? O que você tem percebido que era diferente ou que tem passado a fazer diferente, que você tem passado a mudar?

Ágata: Depois do curso eu comecei a prestar mais atenção na maneira, na minha relação com os alunos, na maneira como eu trato os alunos em todos os aspectos. O uso da voz, o contato visual com meus alunos, a importância de saber o nome dos meus alunos são alguns aspectos que eu passei a prestar mais atenção depois que eu fiz o curso.

P: Nós temos aqui um relato que você fez de uma aula numa turma de 5ª série, em que você colocou que geralmente quando você entra em sala, eles estão dispersos, pedem pra ir ao banheiro, prá beber água, estão conversando, às vezes ouvindo algum aparelho sonoro e que você aguarda, pede pra eles se organizarem pra aí então começar a aula. Por que você faz isso?

Ágata: Bom, eu acho importante que pra começar a aula, todos estejam prestando atenção, estejam atentos. Então eu geralmente organizo a sala, peço pros meninos pra poder parar um pouquinho o tumulto. Geralmente as salas estão um tumulto quando a gente chega. Então eu peço pra eles se organizarem, enquanto eles vêem que eu estou arrumando as carteiras, aí eles vão se acalmado e ficam mais atentos pra eu poder começar a aula. Eles sabem que eu só começo a aula quando todos estão prestando atenção.

P: Você também colocou no seu relato que você inicia a aula lembrando a aula anterior, pedindo pra eles passarem pra você o que eles lembram da aula anterior, você vai perguntando, eles vão colocando prá você o que eles conseguem lembrar. Isso é uma coisa que acontece sempre nas suas aulas?

Ágata: Sempre. Todas as aulas eu faço isso. A não ser assim quando na aula passada foi um teste, a aplicação de um trabalho, alguma coisa que foi avaliativa, mas geralmente eu faço, eu peço pros alunos lembrarem o que foi passado porque cada aula que eu planejo eu tento dar um encadeamento com a aula anterior. Então eu sempre pergunto alguma coisa, observo

se eles se lembram, se eles realmente guardaram aquilo, aquelas informações e busco sempre pra minha aula sempre dar uma continuidade àquilo que já passou.

P: Certo. A correção das atividades muitas vezes é feita individualmente como você colocou aqui e outras coletivamente, depende da atividade, como você colocou. Você costuma trabalhar em pares ou em grupos pra correção de atividades?

Ágata: Sim, também. Quando eles fazem diálogos, às vezes eu peço pra eles, pros pares elaborarem pequenos diálogos e tudo e troco esses diálogos com outros pares e grupos e peço pra eles lerem, verem se tem algum erro de escrita, algum problema, alguma coisa que não ficou bem entendido. Aí eles trocam idéias a respeito dos próprios trabalhos que fizeram. Depois a gente faz uma correção coletiva se for é um trabalho que dá pra corrigir coletivamente ou eu passo nos grupos observando.

P: E porque você os coloca em grupos ou em pares?

Ágata: Eles se sentem mais confortáveis em fazer os trabalhos de inglês em grupos ou pares, geralmente eles se sentem mais confortáveis trocando idéias com os colegas. Aí eu aproveito... Às vezes tem um colega que se sente mais tímido ou que tem algum problema, pra ele tirar a dúvida... pra ele ficar mais habilitado pra poder trocar essa idéia com ele.

P: Certo. Ágata, em que você acha que esse curso vai te ajudar a médio e longo prazo? O curso já está quase no fim, você tem algumas aulas apenas... o que você acha que vai acontecer quando o curso acabar?

Ágata: Eu acho que vou estar mais habilitada, planejar melhor, melhores aulas, focalizar melhor os objetivos junto aos alunos, desenvolver práticas pra ter um melhor relacionamento com os alunos. São algumas coisas que eu estou desenvolvendo nesse curso, que eu estou tendo mais atenção nesse curso.

P: Tá certo, Ágata. Eu agradeço pela nossa conversa e nós nos encontraremos numa outra oportunidade.

APÊNDICE G – Transcrição de entrevista com o participante Antônio

P: Hoje é dia 10 de maio de 2008, eu vou conversar com o professor Antônio Neto que vai nos contar um pouquinho sobre a sua formação. Você fez o curso de Letras aqui em Brasília mesmo?

Antônio: Foi, o curso de Letras eu fiz aqui em Brasília, (nome da instituição).

P: Em que ano?

Antônio: De 1996 a 1999.

P: E quando que você ingressou na Secretaria de Educação?

Antônio: 2000.

P: Antônio, quando você ficou sabendo deste curso oferecido por meio dessa parceria entre o Centro Binacional, a Embaixada Americana e uma Editora? Quando e como?

Antônio: No ano passado eu trabalhava numa escola na zona rural e a gente recebeu um memorando da Secretaria de Educação avisando sobre o curso e me passaram, como eu era o único professor de inglês da escola, passaram direto pra mim. E aí eu tomei conhecimento do curso. E antes alguns professores já tinham falado do curso.

P: E qual a parte do curso que te chamou mais a atenção, que te despertou interesse?

Antônio: A parte da metodologia, eu acho que é a parte mais interessante pra gente melhorar a prática pedagógica, acho mais interessante.

P: Você sentia alguma necessidade de melhorar essa prática pedagógica?

Antônio: Eu sempre ficava pensando em como melhorar, como trabalhar diferente, em como fazer uma atividade diferente, planejar uma atividade diferente, eu sempre buscava assim, sempre pensei que dava pra melhorar.

P: Você, no curso superior, quando você fez Letras, você teve essa parte metodológica?

Antônio: Tive, tive a parte metodológica, mas era uma parte metodológica geral, não era específica pra ensinar inglês. Era prática de ensino, então era português, inglês, era geral, até planejamento também era geral. Mas trabalhando com inglês há alguns anos, eu percebi que talvez fosse diferente no meu trabalho, talvez precisasse de uma técnica diferente.

P: Eu tenho aqui um relato de uma de suas aulas e uma coisa que me chamou a atenção do que você colocou é que quando seus alunos estão trabalhando em grupo, você aproveita pra passar nos grupos e ver o que eles estão fazendo. Isso é uma prática comum?

Antônio: É uma prática comum. Inclusive, eu separo os grupos e observo alguns alunos que têm maior dificuldade que são normalmente os alunos que eu presto um pouco mais de atenção e eu aproveito esse momento de trabalho em grupo pra dar um apoio mais individual a eles. Então têm algumas turmas, como eu relatei essa aula, o espaço da turma era bom, a quantidade de alunos também não era tão grande, eram 34 ou 35 alunos em média, então dava pra eu pegar aqueles alunos que tinham maior dificuldade ou o grupo mesmo que tivesse maior dificuldade pra eu dar aquela explicação mais individual, dar outros exemplos da atividade, como seria feita ou talvez até diálogo, como seria pra fazer naquele momento.

P: Como você os separa em grupo? Qual o critério?

Antônio: Normalmente depende muito da atividade. Algumas atividades eu deixo livre, entendeu? Eles escolhem, cada um escolhe seu parceiro. Em outras atividades, quando eu percebo que um aluno pode ajudar o outro, aí eu coloco em duplas e já determino quais são as duplas ou então eu faço sorteio também. Depende muito da atividade.

P: E quando você determina quem vai trabalhar com quem, eles recebem de bom grado, aceitam facilmente?

Antônio: Olha, no caso dessa turma aí não tinha problema, eles aceitavam, eu podia colocar uns alunos junto de outros que eles iam ficar, eles iam ficar numa boa, eles não resistem não. Algumas turmas resistem, inicialmente quando um não tem um relacionamento muito bom com outro, aí eles dizem: “Não, professor, eu vou fazer com fulano.” Aí eu: “Não, você vai fazer com ele essa atividade, depois você faz a outra atividade com quem você quiser.” Mas nessa turma não tinha isso não.

P: Antônio, em relação ao curso de formação, o que você tem estudado nesse curso, lido no curso que tem chamado a sua atenção em relação à sua prática anterior, algo que você fazia diferente antes e mudou depois que você tem lido os textos ou algo que você não fazia e está fazendo agora depois da leitura?

Antônio: Acho que algo que eu fazia e que agora eu to melhorando. Por exemplo, no como distribuir as atividades, de como monitorar essas atividades. Eu acho que eu já fazia, mas agora eu to melhorando porque agora eu já consigo planejar melhor uma atividade que eu vou trabalhar em grupo ou trabalhar individualmente. Agora eu percebo que tenho como acompanhar os alunos de uma forma mais efetiva. Antes eu fazia esse acompanhamento, mas talvez não tivesse tanta teoria que embasasse meu trabalho da forma que tem agora. Então agora eu já fico mais tranquilo porque eu já faço de uma maneira melhor.

P: O curso já está quase no fim. O que você acha que vai mais influenciar a sua prática depois que o curso terminar?

Antônio: Eu acho que principalmente a parte de planejamento e de como trabalhar com a turma, acho que isso vai melhorar muito. Entender o que o aluno entende numa aula ou qual é o objetivo da aula, o que eu preciso passar pra ele. No meu planejamento, o que eu preciso pensar, acho que isso vai mudar bastante, mudar como eu vou planejar essas aulas, qual é a forma, pensando em quê. Acho que vai melhorar bastante.

P: Você tinha essa expectativa antes do começo do curso ou você não pensava que isso mudaria?

Antônio: A única expectativa que eu tinha antes do curso era de que ele era uma boa oportunidade para que eu me especializasse como professor de inglês. Era essa a expectativa,

uma oportunidade que eu tinha de fazer um curso específico pra inglês e que pudesse melhorar a minha prática do dia-a-dia, inclusive no inglês. Aí eu fiquei surpreso com a parte de metodologia, que além de melhorar o inglês, melhorar a minha prática como está sendo. Acho que isso foi mais bacana ainda.

P: Certo, Antônio. Eu agradeço a sua participação e nós conversaremos numa outra oportunidade.

APÊNDICE H – Transcrição de entrevista com a participante Carla

P: Hoje é dia 08 de maio de 2008, nós vamos conversar com a professora Carla, que vai nos contar um pouquinho sobre a sua formação. Você fez o curso de Letras aqui em Brasília?

Carla: Não, foi na (nome da instituição), em Recife.

P: Em que ano?

Carla: De 1984 a 1987.

P: E aí você se mudou pra Brasília...

Carla: Eu me mudei pra Brasília em 1993.

P: E quando você ingressou na Secretaria de Educação?

Carla: 1994.

P: Então você está há 14 anos na SE?

Carla: Exatamente, na SEDF.

P: Você trabalha com ensino médio ou ensino fundamental?

Carla: Ensino médio em regime de 40 horas.

P: Certo. Como que você ficou sabendo desse curso oferecido pelo Centro Binacional em parceria com a Embaixada e com uma editora pra formação dos professores da Secretaria de Educação?

Carla: A coordenadora da nossa escola, nós estávamos à tarde numa coordenação e ela me comunicou a respeito, que havia um curso de inglês que estava sendo anunciado. Eu li o ofício e vi que era aquilo que eu mais desejava fazer há muitos anos.

P: E qual a parte do curso, do conteúdo do curso que te chamou mais a atenção?

Carla: A parte de metodologia porque era a parte que eu estava mais necessitada na minha prática de ensino. Precisava de algo que viesse ao meu, ao encontro das minhas necessidades

como professora e eu estava sentindo que eu precisava de uma reciclagem, ter mais conhecimento pra poder ensinar melhor os meus alunos.

P: Nós temos aqui um relato que você fez sobre uma aula que você ministrou numa turma de 3º ano do ensino médio. Nesse relato, você diz que você iniciou a sua aula pedindo pros alunos abrirem o livro e localizarem na página X o exercício referente ao conteúdo do dia. Essa é uma rotina nas suas aulas? Você costuma começar as aulas dessa maneira?

Carla: Nem sempre. Às vezes, depende do conteúdo. Mas, nesse dia eu havia, nós havíamos, estávamos vendo já há algum tempo alguns pronomes relativos e umas das partes era o pronome relativo WHOSE. Então nesse dia eu pedi pra que eles abrissem o livro pra identificar duas frases e também pra ver a relação de estabelecer, de posse que estabelece entre essas duas frases. Antes de eles realmente entenderem como era colocado o pronome e a relação de posse.

P: Certo. Aí eles leram as frases? De acordo com o que você escreveu no relato, você pediu que eles descobrissem essa relação? Você colocou aqui que eles, depois que eles trabalharam essa relação entre as frases...

Carla: Fazendo a tradução porque era importante eles saberem primeiro o que era que estava entre as duas frases, o que tinha em comum.

P: Então trabalhar a relação era isso...descobrir o que elas tinham em comum...porque não tinha ficado claro pra mim. Não, eu não entendi quando você colocou trabalhar a relação, era identificar...

Carla: Identificar o que tinha em comum, a relação de posse entre as duas frases, no caso, o homem e a casa, porque eu não queria escrever logo a frase, eu queria que eles entendessem apenas eu fazendo a relação. Eu acho que vendo as duas frases, entendendo o que existia, o que poderia relacionar, o que era o sujeito da primeira frase e o que era de posse – a casa- então aqui nós vamos usar o pronome pra poder estabelecer – a casa, o homem cuja casa- aí estabelecer essa idéia de posse. Vi que era mais fácil pra eles entenderem isso. Não sei se eu cheguei ao ponto, mas...

P: Certo. E quando os alunos terminaram a tarefa, você pediu que eles mostrassem a você o que haviam feito. Daí você colocou no quadro as frases e usou um exemplo. Me fale mais um pouco sobre esse momento que você colocou no quadro um exemplo.

Carla: Após eles terem feito, eu pedi pra ver se tinha alguma dúvida a mais, aí depois que eu fui ao quadro e coloquei o mesmo exemplo, fiz com eles, quer dizer, eles já dando a resposta, porque já ficou claro nisso, alguns já conseguiram fazer, não é como se fosse uma correção,

não é, e creio que depois pra casa eles iriam fazer os posteriores, os exercícios posteriores que eram praticamente os mesmos, da mesma forma.

P: E por que você pediu pros alunos trabalharem em duplas?

Carla: Porque na classe existem alunos mais fortes, mais, que têm mais condições e outros que têm um pouquinho menos de condições, mas que são esforçados também, aí eles fariam...eu gosto de fazer isso nos 3º anos, eles são muito amigos, eles gostam de fazer juntos, eles sentam próximos. E eu achei que essa ajuda seria benéfica pra eles. E foi. Algumas pessoas, a dupla funcionou bem, outros não conseguiram terminar logo, eu vi isso depois que eu fui ver quem tinha terminado antes de eu corrigir, mas assim, no geral, uma boa maioria terminou, conseguiu dar conta de fazer.

P: No seu relato você coloca também que enquanto eles faziam a tarefa, você ficou andando pela sala, monitorando...

Carla: Humhum...

P: E você coloca entre parênteses que você tem se policiado a respeito disso. Porque você coloca esse comentário entre parênteses?

Carla: Ahah... é o seguinte, desde que eu comecei a fazer o curso, não é, uma das coisas que a gente vem aprendendo no curso a questão de monitorar os alunos, é estar vendo o que eles estão fazendo, dar o apoio, não fazer pra eles, lógico, mas tá ali, eles também notando a presença do professor, vendo que o professor tá cobrando deles. Então porque que eu tô me policiando? Porque antes eu não fazia muito isso. Não que eu ficasse sentada corrigindo não, mas na maioria das vezes eu me sentava sim, ía fazer uma outra coisa dentro de uma aula próxima que eu tinha, já adiantar alguma coisa, isso depois que eu vi especialmente a professora falar dentro da sala, isso ficou na minha mente. Que eu teria realmente, numa aula você tem de monitorar o aluno quando você pede pra ele fazer alguma coisa, você tem que dar o apoio a ele, o apoio no sentido dele ver que você tá ali pra alguma ajuda, alguma coisa que ele não possa resolver com o colega, no caso que eles já estavam em dúvida.

P: Isso então foi uma coisa que você foi aprendendo no curso. O que mais que você se lembra de ter chamado a sua atenção no curso, apesar de você já ter experiência há 14 anos na Secretaria de Educação, mas algo que tenha te chamado a atenção, algo que você não fazia antes ou que fazia de maneira diferente?

Carla: Os conteúdos serem, terem mais sentido pro aluno, serem mais reais pros alunos porque o conteúdo de 2º grau, o que pra mim, o que eu mais sinto dificuldade é que na escola pública, o que a escola pede, o que a Secretaria pede, vamos trabalhar o PAS, vamos trabalhar o vestibular. O que isso mais nos chama atenção. Trabalhar textos, trabalhar a

parte de vocabulário com o aluno, trabalhar a tradução, mas se a gente trabalha tudo isso e não tá dentro de um conteúdo que seja interessante pra eles, perde muito. Você consegue até fazer, mas se perde muito. Então uma das coisas assim que você vem colocando pra gente é que cuidar do conteúdo, procure algo que seja sempre mais perto do aluno, pra que ele possa entender melhor. Que o conteúdo já seja algo que pertença ao seu cotidiano. Nós já aprendemos isso também fora, mas como fazer isso em inglês é nesse curso mesmo que a gente aprende porque lá na faculdade a gente aprende a metodologia mais geral. Mais específico, no curso. Eu acho que o curso é excelente, assim de nos levar, nos direcionar pro ensino da língua inglesa.

P: Você acha então que na faculdade esse aspecto mais prático fica a desejar?

Carla: Dentro da língua que você tá aprendendo fica. Por exemplo, porque eu lembro de ter visto em metodologia, vou lhe dizer da minha experiência. Até um dia desses eu tava me lembrando, eu acho que é a dor da consciência. A gente viu assim, a gente viu a metodologia geral e depois no fim do curso você vê. Tem um tempo que você vai ver a metodologia ligada ao ensino da língua inglesa. Então nós tínhamos o colégio de aplicação da escola, da federal onde nós fazíamos o nosso estágio. O que acontecia... Nós dávamos aula pros alunos de 2º grau, de ensino fundamental, mas a nossa professora de metodologia ela não acompanhava, isso eu lembro muito bem. Não tô falando mal dela, eu tô falando a verdade. Quem acompanhava era a professora deles que estava lá dentro. O que que acontecia... A gente cumpria a carga horária, mas não tínhamos uma pessoa pra dizer assim: “Olha...” No geral tinha pra dizer assim: “Você precisa ter mais cuidado, ser mais enérgica, e tal. Mas aí a questão da metodologia, dizer esse conteúdo poderia ter sido trabalhado dessa forma, você esqueceu de fazer isso...e é isso que faltou a vida toda, porque faltou uma vez, faltou pra sempre. Então a minha vida toda eu penso assim. Eu tenho 14 anos, fora 2 anos que eu tenho lá também, que eu tinha lá no estado, e sempre senti a falta disso e acho que foi aí que eu me perdi. E então agora o curso veio e leva tempo, é uma questão de, a longo prazo porque você vai vendo o que você tá precisando mudar e como às vezes você aplica uma coisa e a coisa não vai funcionar e aí você tem que pensar de novo, repensar e é isso que o curso tá fazendo. Tá fazendo essa reflexão constante, muito. Eu tô preocupadíssima que o curso termine porque, meu Deus do céu, quantas reflexões boas, a gente precisa fazer mais.

P: Você acha então que se houvesse mais tempo pro curso, ainda haveria mais coisa pra discutir?

Carla: Melhor seria. Eu acho que a questão do ensino, da prática, é a longo prazo que você vai determinar o que está funcionando, o que não está funcionando, mas é na prática, como é

que eu digo, que você vai poder fazer essa avaliação. Você vai praticar pra ver se aquilo deu certo ou não, então é na prática. Eu senti muito isso, o curso [da graduação] foi ótimo, mas nessa parte da metodologia da língua inglesa deixou a desejar.

P: E esse curso agora veio complementar essa parte que faltou?

Carla: Eu ia dizer isso e ia dizer mais, mas eu não sei se pode contar... eu vinha pedindo a Deus, que Deus me mostrasse alguma coisa pra que eu pudesse melhorar a minha prática. Eu não tava satisfeita com a minha prática. Ainda não estou. Eis aí o problema. Não sei quando eu vou ficar, mas a gente tá caminhando, né. Porque, não sei se devo falar isso, né, mas agora já foi, foi soltar a minha língua. Não sei se eu devo falar isso aqui, mas a gente conversando com uma colega, não vou citar nome aqui. No sábado passado, não sei se você ouviu. Se você ouviu, você sabe de quem eu estou falando... Ela disse: “Meu sonho era que em cada escola tivesse dois ou três professores de inglês no ensino regular, pra poder nivelar os alunos.” Eu não penso assim, minha opinião não é essa. Minha opinião é que a gente continue porque, é um sonho, não sei nunca se vai dar certo esse sonho, seria bom, mas o que a gente pode fazer, o que a gente pode adaptar do que a gente tem hoje pra ser muito bom o curso dentro do que a gente tem hoje. Mas é um desafio muito grande porque a gente precisa de pessoas muito competentes pra nos ajudar nisso. Sozinhos eu acho que é difícil. A gente tenta, lógico, tem o ensino fundamental onde é outro nível. Mas o que a gente sente lá no 2º grau é que os alunos quando eles entram no 2º grau, eles não estão preparados pro 2º grau. Se é a nível de nivelar, não existe. Ah, o aluno já viu tudo. Já viu o presente, já viu o passado... o aluno não sabe o que é um verbo. Nós sentimos essa dificuldade. É como trabalhar isso de uma forma que ele, não é remendar não, mas é, como eu digo isso, é, solucionar uma parte do problema e torná-lo apto pra ele fazer o que ele tem de fazer.

P: Certo.

Carla: Eu acho que é isso que o professor faz. Se não for assim, ele não tá cumprindo com o que é para ele fazer.

P: E como aluna, porque nesse curso você esteve como aluna, como aluna desse curso você acha que também recebeu alguma instrução ou em algum momento desse curso em que ser aluna mexeu, você mencionou a parte da reflexão, você até falou que acha que vai sentir falta quando o curso acabar, você acha que você como aluna esse curso mexeu com você na postura profissional não só na parte metodológica?

Carla: Totalmente. Porque o curso trata também da postura, da ética do professor, de alguma forma sim. Não sei se quando eu falei que eu sinto essa dificuldade, é isso. Eu sinto também que é metodologia pra mim porque quando eu faço alguma coisa pro meu aluno

alcançar algo que ele esteja apto pra alcançar, acho que meu caminho foi bom. A metodologia que eu usei foi favorável, foi correta.

P: E assim você sente que o seu trabalho foi bem cumprido?

Carla: Bem cumprido, mas é um desafio. Eu não posso dizer isso agora, eu me sinto muito criança ainda, me sinto engatinhando, eu preciso melhorar. É uma coisa minha, um desejo meu. Porque quando eu falei desse sonho dos colegas aí de ter três professores, eu acho que não. Eu acho que a gente tem que encontrar o caminho. Ainda com o curso, o curso tá me ajudando muito com isso, mas mais profundamente ainda, porque a gente tá experimentando isso, aquilo, aquilo outro, tem que experimentar mais pra que possa tornar concreto de uma forma pra todo mundo. Não vejo um professor só, são todos os professores.

P: Tá certo Carla, muito obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE I – Transcrição de entrevista com o participante Jorge

P: Hoje é dia 17 de maio, nós vamos conversar com o professor Jorge, que vai nos falar um pouquinho sobre sua formação. Jorge, há quanto tempo você fez o curso de Letras?

Jorge: Há 28 anos.

P: E há quanto tempo você está na Secretaria de Educação?

Jorge: Desde 1979. Como eu entrei e saí algumas vezes, eu trabalhei na iniciativa privada algumas vezes, eu acabei me ausentando e voltando através de concursos.

P: E como você ficou sabendo deste curso oferecido pelo Centro Binacional em parceria com a Embaixada Americana?

Jorge: Através de um folheto que chegou na escola e através da imprensa, a imprensa divulgou. E eu me interessei pelo curso porque eu já havia feito um curso de um dia na Asa Norte pra professores que quisessem tomar conhecimento de como era. Eu me interessei pelo curso naquela época.

P: E qual a parte do curso que te chamou mais atenção quando você viu esse folheto?

Jorge: É a parte que trabalhava com a formação do professor, que incentivava o professor a desenvolver as suas práticas em sala de aula e eu percebi que eu podia melhorar.

P: Você já está quase no final do curso. O que você acha que tem acontecido durante o curso em relação à sua prática? Em quais aspectos você acha que você tem feito coisas diferentes do

que você fazia, coisas que você tem visto na teoria, visto em sala de aula e que antigamente você fazia de uma outra maneira, e que você tem agora adaptado, alguma coisa assim?

Jorge: Acredito que a vontade de fazer melhor. Acho que pelo tempo que eu trabalho como professor, mais de trinta anos, tava me cansando ver a perspectiva de resultados serem sempre extremamente abaixo que a expectativa. E quando eu percebi que podia ser feito diferente através do curso e que praticando aquilo que o curso ensinava eu poderia ver de um outro ângulo, eu comecei a introduzir aos poucos o que to fazendo no curso e isso tem ajudado na minha própria motivação. E eu tenho sentido que os alunos têm se sentido melhor na minha sala, tenho sentido o resultado disso através da participação dos alunos. Às vezes os alunos difíceis, mais ativos, que traziam transtorno pra minha aula, hoje são os que participam das atividades porque eles se envolvem com aquilo que é proposto. E essas práticas do curso me ajudaram a entender.

P: Então a maneira como você conduz as atividades tem sido diferente do que você fazia antes?

Jorge: Bem diferente. Pelo tempo que eu tenho, eu começava a achar que o que eu sabia já era suficiente para ministrar conhecimento e conteúdos. E agora eu aprendi que os conteúdos sem as práticas ficavam vazios, que o conteúdo por si só não completava a minha aula. E hoje a aula com os conteúdos e as práticas me levam a fazer uma aula mais interessante, mais participativa.

P: E com isso você tem ganhado a atenção de mais alunos?

Jorge: Tenho tido menos problemas de indisciplina, toda a energia que eles usavam pra atrapalhar a minha aula, hoje eles utilizam pra participar da aula. Isso tem facilitado o meu trabalho.

P: Então mesmo depois de trinta anos no magistério, você acha que ainda teve coisa pra acrescentar à sua formação?

Jorge: Eu acredito que sempre tenha, mas o problema do professor mais antigo é que ele tem dificuldade de buscar. Ele se acha auto-suficiente por conhecer todo o conteúdo, ter passado por tantas atividades e tantos lugares, que ele acredita que ele sabe o que tem que fazer. Mas na verdade não é o que tem que fazer, mas como fazer com quem você conhece. Cada vez que você conhece um aluno diferente, você precisa praticar uma realidade em função daquilo que você sabe, mas também em função do que ele precisa aprender.

P: E você sendo um professor antigo, o que te moveu mesmo pra fazer o curso?

Jorge: Essa busca, professor ta sempre aprendendo. Quando a gente aprende pelos nossos próprios meios, autodidata, através dos livros, sozinho, uma atitude sozinha, ela nos dá

oportunidade de usar uma prática, mas sem questionamentos. E quando eu to em sala de aula com os colegas, toda vez que eu proponho um trabalho e um colega contesta, eu tenho uma outra visão. Isso me ajuda a modificar a minha própria visão, eu não fico só com o meu ponto de vista e praticando o que eu faço. Eu pratico o que eu faço a partir do ponto de vista de muita gente.

P: E quando o curso acabar, o que você acha que o que você tem aprendido vai fazer diferença na sua prática?

Jorge: Eu acredito que na busca. Essa busca que, eu aprendi caminhos aqui na própria escola que me levaram a buscar outros lugares pra aprender. Eu aprendi endereços, eu fiz contatos com outras pessoas que fazem a mesma coisa que eu. Virou uma relação de pessoas que têm o mesmo interesse que eu, que eu vou continuar crescendo no trabalho. Praticamente, eu tinha colegas de trabalho que pensavam diferente, eles queriam fazer o trabalho como eu fazia, e então eu me ligava a eles. Hoje eu to ligado a pessoas que querem fazer o trabalho diferente como eu faço hoje. E aí eu vou ter contato com essas pessoas mesmo fora do curso, nós formamos um grupo, nos conhecemos e mantemos contato. Isso tem facilitado.

P: Você trabalha numa escola rural, não é isso?

Jorge: Isso, escola rural.

P: Com qual faixa etária, ensino fundamental ou ensino médio?

Jorge: Eu trabalho com ensino fundamental, de 5ª a 8ª série. São alunos jovens, mas dentro da faixa etária. A maioria deles está realmente dentro da faixa etária. Então facilita porque eu tenho alunos que eu posso contar, que estão dentro de uma faixa de maturidade em que o comportamento é compatível com o que eu to fazendo, isso facilita. Eu trabalhei em escolas onde a faixa etária era defasada, então eu tinha alunos de idade superior à série, o que prejudicava porque o foco de interesse era diferente embora estivesse numa série menor.

P: Então esse relato que você fez sobre uma aula na 5ª B é uma turma com a faixa etária...

Jorge: De 10, 11, no máximo 12 anos de idade. Eles estão dentro da faixa etária e eles estão assim extremamente participativos. Eles querem realmente se inteirar das coisas através da prática. Não querem que o professor vá pro quadro, passe a matéria, como os alunos mais velhos exigem. Eles exigem que eu me mostre para que eles possam participar também daquilo que to mostrando. Isso tem me dado um impulso muito grande porque eu to descobrindo em mim mesmo a capacidade de envolvê-los na perspectiva de fazer algo diferente, mas não sozinho mais, não propondo sozinho, mas acompanhado por eles. Isso tá valorizando muito o meu trabalho, tá me dando outra força, outra energia.

P: E você nesse relato colocou que num determinado momento da aula, você foi chamando os alunos, cada aluno até a sua mesa pra ver se eles tinham feito a tarefa e fazer uma correção. Isso é uma prática sua constante? Acontece com frequência de eles virem até você pra você dar essa atenção individualizada?

Jorge: É, é sim. Eu defino um dia do mês, ou a cada quinze dias pra desenvolver, porque senão eu perco muito tempo da aula e são duas aulas por semana apenas. E como eu tenho que desenvolver o conteúdo, desenvolver a prática, desenvolver uma habilidade, pra eu identificar o aluno individualmente, eu reservo pra eles esse momento. Então eu aviso com antecedência, explico qual é a atividade ou a tarefa, e eu retomo a partir daquele ponto com a perspectiva de ver o resultado; se eles fizeram corretamente, se precisam de alguma ajuda na correção, até mesmo pra identificar aspectos de cuidado com o que ta escrevendo. Eu preservo muito a maneira de fazer, fazer bonito e fazer bem feito. Quando é uma prática escrita, é fácil de identificar porque tá escrito. Quando é uma prática oral, só expondo, só os expondo mesmo e fazendo interagirem com os outros colegas é que eu consigo isso. Então eu reservo um período da aula em cada período do mês pra desenvolver atividades; tanto escritas, na perspectiva de ter o retorno dele escrito no caderno, e também quanto oral, na prática dele quando envolve uma atividade de diálogo, coisas assim, sobre o assunto proposto.

P: Certo. Então, Jorge, nesses seus trinta anos de magistério, você acha que ainda há coisa a ser aprendida, ainda há algo a buscar e isso que te motivou a buscar esse curso. Você tem pouco tempo de magistério pela frente, já está mais perto de se aposentar. O que você acha que você ainda pode fazer nesse tempo que você tem?

Jorge: Eu acredito que, eu já pensando nisso, eu me preparei pra isso. Como eu tenho um período já próximo à aposentadoria, já to providenciando isso, eu fiz um outro concurso porque aí eu posso expandir esse tempo mais, até o tempo em que Deus me permitir viver. Então quando eu completar o meu tempo de aposentar, eu com a outra matrícula, eu vou utilizá-la pra continuar atuando até quando for possível. E também porque o processo é extremamente dinâmico e por mais que a gente ache que sabe, o processo sempre permite aprender mais porque a relação com o outro, na perspectiva de desenvolver habilidade numa língua, traz elementos novos a cada dia na proporção que a língua evolui, na proporção que as relações humanas acontecem, as gerações vão passando e vão gerando novos conhecimentos. E nessa hora, você tem que estar atualizado, e estando atualizado, eu tenho que compartilhar com alguém. É assim que eu costumo usar.

P: Tá certo, então, Jorge. Muito obrigada pela sua contribuição.

APÊNDICE J – Relato de uma aula típica – Participante Ágata

Uma aula típica na 5ª L começa assim: eu chego na porta da sala, há vários alunos fora da sala, há outros alunos em pé próximos à porta, pelo menos dois alunos me pedem ao mesmo tempo para ir ao banheiro ou beber água. Geralmente há pelo menos um aluno ouvindo algum aparelho sonoro. Eu não falo com ninguém enquanto não percebo que a maioria não vai escutar. Eu lanço um olhar reprovador, encosto no quadro, cruzo os braços e escuto enquanto alguns dizem: “Pessoal, a teacher quer falar.” Às vezes demora um pouco, mas eles se acalmam. Então eu começo pedindo a todos para se sentarem e aguardarem em silêncio a próxima instrução. Eu sempre organizo as carteiras e peço para recolherem o lixo próximo a eles e guardarem os aparelhos sonoros (praga tecnológica!). Eles demoram, mas atendem meus comandos. Eu sempre inicio as explicações ou atividades perguntando e relembrando a aula anterior. Eu sempre explico muito claramente cada passo da atividade, a formação (individual, duplas, grupos...), as habilidades exigidas (ouvir, ler, falar, escrever) e os objetivos (identificar vocabulário ou estrutura gramatical estudada, trabalhar pronúncia, fixar algum conteúdo trabalhado, descobrir novas palavras...) Muitas vezes eu preciso falar individualmente com algum aluno. Então eu vou até perto dele (ou dela) e falo bem baixinho, mas seriamente o que eu preciso. Funciona, quase sempre. No final da aula eu corrijo algumas tarefas individualmente, outras coletivamente, depende da atividade proposta e indico a tarefa de casa.

APÊNDICE K – Relato de uma aula típica – Participante Antônio

Ao chegar à sala todos respondem ao meu cumprimento. Alguns sempre me perguntam algumas coisas, como se fala isso em inglês etc... Eu os respondo e então faço a chamada, registro os procedimentos e as habilidades, então aviso sobre o que vamos fazer na aula. Algumas vezes corrijo o dever de casa e outras explico inicialmente as estruturas lingüísticas antes de eles abrirem o livro ou toco o diálogo do CD. Após, peço que abram os livros e acompanhem a aula com o livro. Quando algum aluno pergunta ou pede para que eu repita, aproveito para mostrar a todos a resposta ou repito fazendo-os ouvirem e pergunto sobre mais dúvidas. Quando eles fazem exercícios em grupo e/ou individualmente, aproveito para passar

em cada um e observar se estão no caminho certo. Ao perceber que alguém ainda não entendeu, eu explico individualmente ou para todo o grupo. Eles sempre estão dispostos para fazer tudo, exercícios, desenhos, jogos e apresentarem diálogos para os outros. Por isso, quando dá tempo, os grupos apresentam os diálogos.

APÊNDICE L – Relato de uma aula típica – Participante Carla

Aqui estão os passos de uma aula, de alguma forma, rotineira no 3º B. Geralmente quando chego, cumprimento os alunos em inglês, muitos respondem, outros não, ao cumprimento. Na grande maioria das vezes estão conversando, mesmo quando não é uma aula entre o intervalo. Espero que notem a minha presença. Geralmente eles o fazem. Faço a chamada e começo a aula. Esta semana estávamos aprendendo os pronomes relativos, especificamente o uso do “whose”. Pedi que abrissem o livro, em tal página. Pedi que procurassem o exercício referente ao conteúdo acima. No exercício havia duas sentenças que deveriam ser interligadas pelo respectivo pronome. Pedi que eles traduzissem as sentenças e que ao fazê-lo, procurassem o que havia de comum entre as frases, ou seja, que relação havia da 1ª frase com a 2ª. Um exemplo desse exercício era: The man is the president. His house is White. O aluno identificaria o sujeito “the man” e a palavra “house”. Depois que, em dupla, trabalharam essa relação, o que para alguns levou mais ou menos uma aula (50 minutos) com o uso do dicionário ou não, fui ao quadro e pedi que eles mostrassem o que haviam feito da tarefa. Coloquei a relação no quadro entre as duas frases. Então com a tradução das frases e do pronome “whose”, mostrei como poderia ter sido feita essa relação, mostrando apenas um exemplo. Os alunos então se dividiram em duplas, no entanto o trabalho escrito é individual, e completaram o exercício. Após terem terminado, pedi para pontuar o exercício (formativa). Depois corrigimos, quando pedi aos alunos para cada um ler a frase, traduzi-la e escrevê-la no quadro. Durante todo o processo, têm alunos que prestam atenção, fazem mais rápido, terminam mais rápido. Outros até o final não dão conta. Eu sempre estou à disposição deles, andando por toda a sala (tenho me policiado a fazer isso) dando auxílio.

APÊNDICE M – Relato de uma aula típica – Participante Jorge

Entrei na sala da 5ª B, turma com média de trinta e cinco alunos, para a aula dupla do dia e disse: “Good morning for everyone” e eles responderam: “Good morning.” Fui à mesa do professor e coloquei meu material lá. Fui ao quadro e desenhei um sol com o giz amarelo e escrevi embaixo do sol o que eu havia dito, e escrevi também a data em inglês e o nome da matéria. Voltei à mesa, peguei meu livro, abri na página da atividade anterior e pedi a todos que fizessem o mesmo. Alguns abriram as mochilas, outros pegaram os materiais embaixo da carteira. Percorri a sala para ver se todos estavam prontos e, ao me certificar que sim, comecei a reler os cumprimentos em inglês, como propunha a lição e, para reforçar a aula anterior, que enfatizava isso. Depois pedi que repetissem os números de um a cinquenta para reforçar a pronúncia e a compreensão oral deles, porque a chamada é feita em inglês. Todos têm que conhecer seu número em inglês para responder na hora certa: “Here, I’m here, ou present, I’m present”. Pedi também que me ajudassem, respondendo “absent” para quem não estivesse presente. Depois de repetir algumas vezes, repeti também o alfabeto, pois algumas letras como o “w” e o “k” ainda não estavam sendo repetidas corretamente. Reli o diálogo do livro e pedi que repetissem as partes dos personagens da lição. Ao terminar duas repetições, voltei à mesa, abri o diário de classe para fazer a chamada. Ao término da chamada, pedi que um a um, na ordem da chamada, viesse até à mesa mostrar o caderno com a atividade feita como dever de casa. À proporção que mostravam o caderno e as páginas feitas, eu verificava como foram feitas, e aquele que fez corretamente, eu dava o visto no caderno, como incentivo escrevia “Very good!” e rubricava, e lançava no diário, a lápis, um “mais” para a atividade completa e correta ou quase toda correta, e um “menos” para aqueles que não fizeram a tarefa. Quando a tarefa tinha alguma coisa errada a mais, eu colocava + ou – para valorizar o esforço do aluno e reforçar que continue fazendo. Após verificar todos os cadernos o mais rápido que a atividade permitia, pois toma algum tempo em função do movimento de vai-e-vem dos alunos na sala e da conversa paralela excessiva. Ao terminar, comecei o trabalho adicional de vocabulário com as gravuras diversas que eu levo em minha pasta: partes do corpo humano, legumes e frutas. Eles vêem a gravura e o nome e anotam em uma parte separada do caderno para formar um acervo de palavras adicionais para a atividade avaliativa de ditado. Eu apresento dez gravuras por aula. Quando terminei de apresentar as gravuras e fiz com que repetissem, revisei o conteúdo gramatical que era o “presente contínuo”. Listei dez verbos já usados no diálogo estudado. Fui ao quadro e esquematizei a forma simples de apresentação do

verbo e pedi que fizessem como tarefa de casa dez frases utilizando o esquema explicando com os verbos conhecidos no presente contínuo para a aula seguinte. Como faltavam cinco minutos para o término da aula, eu os deixei à vontade em sala e autorizei a ir ao banheiro um a um, pois durante as atividades eu não havia permitido.

APÊNDICE N – Relato sobre atividades em grupos – Participante Ágata

Eu sempre gostei de fazer trabalhos em grupos com os meus alunos, mas confesso que eu mesma possuía alguns problemas com relação a eles. Quando os alunos se reúnem em grupos muitas vezes eles aproveitam a oportunidade para “relaxar”, pois consideram que o grupo é uma forma de mascarar suas deficiências. Isso era o que mais me incomodava. Após a leitura eu percebi que há muitas maneiras de vencer essa resistência dos alunos em colaborar na realização da atividade em grupo e assim aprimorar seus conhecimentos e habilidades. É essencial que eles tenham em mente nossos objetivos, as regras do trabalho e a importância da responsabilidade de cada um para que a atividade proposta alcance o resultado esperado. Essa leitura, assim como as anteriores, tem me auxiliado a descobrir outras formas de encorajar meus alunos a participarem mais efetivamente, a descobrirem o sentido do que estão aprendendo e se responsabilizarem por seus resultados.

APÊNDICE O – Relato sobre atividades em grupos – Participante Antônio

Eu costumava fazer trabalhos em grupo para que os alunos pudessem se ajudar, pudessem desenvolver melhor suas relações pessoais e compartilhar conhecimento e experiências. Contudo, somente algumas vezes eu lhes falava claramente os objetivos do trabalho, as estratégias e quais as habilidades eles desenvolveram. Após a leitura da teoria e aulas experimentais, este ano pude melhorar minha visão e entender o quanto o aprendizado pode melhorar quando os alunos sabem claramente o que vão fazer, porque e de que maneira vão fazer. Com isto eles se interessam mais, principalmente quando lhes dou responsabilidades na aula.

APÊNDICE P – Relato sobre atividades em grupos – Participante Carla

Sempre usei a estratégia de trabalho em grupo com a intenção de estudantes se ajudarem. Percebia que alguns tinham maior ou menor dificuldade (conhecimento, timidez) e que a interação entre eles ajudaria na complementação da tarefa. Agora, de posse do conhecimento do assunto, creio que posso melhorar essa atuação como professora não somente em relação ao compartilhamento de idéias entre os estudantes, mas também despertá-los para a necessidade de trabalhos em grupo quando se deseja alcançar alguns objetivos que dependerão da atuação deles como grupo.

APÊNDICE Q – Relato sobre atividades em grupos – Participante Jorge

Como professor de inglês há alguns anos, a duras penas aprendi que sem estabelecer estratégias para alcançar o objetivo da aula, seria bem mais difícil e a cada situação que surgia, eu pensava uma forma de facilitar o acesso do aluno ao que eu explicava. Assim fui adquirindo com o tempo, formas diferentes para superar dificuldades na condução da aula. Muitas vezes tive sucesso, outras vezes não. Agora, estudando as teorias de como lidar com o aluno, vejo que muitas coisas sugeridas, eu instintivamente já usava porque nunca as aprendi, nem mesmo na faculdade. Sinto que ao estudar sugestões de como lidar com o aluno em situações diversas, estou melhor preparado para fazer a tarefa e conduzir os personagens a participar dela ordenadamente, inclusive na hora de avaliar o que foi feito, por quem e como.

APÊNDICE R – Avaliação do curso – Participante Ágata

a) Auto-avaliação sobre o conhecimento lingüístico desenvolvido ao longo do curso

O conhecimento de inglês é um pouco diferente porque no curso eu revi algumas coisas que já tinha estudado antes, mas de outra forma, assim pude compreender melhor e

também aprendi novas formas de aplicar em sala de aula devido à troca de informações com as professoras e colegas.

Os aspectos mais relevantes desse aprendizado foram na forma de estimular os alunos a fazerem produções textuais orais e escritas usando a língua inglesa, formas variadas de avaliar a participação e o aprendizado dos alunos, formas de organização das classes, desenvolver atitudes mais eficazes para despertar o interesse dos alunos em aula, melhorar a disciplina deles e estimular a cooperação e participação. Também considerei importante o conhecimento dos diferentes modos de aprendizagem dos alunos, muito útil para entender e aplicar atividades sortidas para tentar atingir o máximo de alunos possível.

Atualmente o que mais tenho aplicado são formas diferentes de organizar a turma, formas mais claras de explicar o que estou querendo utilizando-me de outros recursos além da fala, como o gestual, a expressão facial, mímica e muitos exemplos, além de várias formas de avaliar como diálogos, interpretação de músicas, encenações, criação de textos ou jogos, trabalhos com recortes de revistas, gravuras e pesquisa em sites, dicionários e outros.

b) Avaliação do curso após sua conclusão

Eu gostei muito de participar desse curso. Realmente superou as minhas expectativas. Eu gosto de ensinar Inglês, eu ainda preciso estudar muito sobre a língua, mas de alguns anos pra cá eu estava preocupada em entender como os alunos aprendem uma nova língua. Eu sempre me questionava o que era mesmo importante ensinar e como tornar mais eficiente as minhas aulas. Eu pretendia fazer esse curso há muito tempo porque observei as mudanças de comportamento de outros colegas de trabalho após terem participado desse curso. Eu não queria uma fórmula pronta de como ensinar Inglês, mas uma reflexão, uma descoberta, um debate a cada semana que me estimulasse a experimentar novas práticas e eu tive a oportunidade de fazer isso durante todo o curso. Nossas professoras (nome da professora do primeiro módulo) e (nome da professora do segundo módulo) souberam conduzir com extremo profissionalismo e competência as aulas. Demonstraram eficiência, dedicação e muito carinho pelo trabalho e souberam administrar as dificuldades com o cuidado devido. Tenho por elas uma admiração e respeito profundos. A organização da (nome do CB) também é notável. Eu continuarei estudando muito e espero poder voltar a fazer algum curso nessa instituição. A iniciativa da Embaixada e do CB em parceria com a SEDF em promover um curso como esse traz muitos benefícios para as nossas aulas, aumentando a qualidade do nosso trabalho. Eu tenho uma grande confiança de que esse investimento trará ótimos frutos

no meu ambiente de trabalho e na minha vida profissional e pessoal (claro!) Sinto-me imensamente grata por tudo! Minha sugestão é que esse curso continue sendo oferecido e que tenha ampla divulgação nas escolas.

APÊNDICE S – Avaliação do curso – Participante Antônio

a) Auto-avaliação sobre o conhecimento lingüístico desenvolvido ao longo do curso

Eu acho que o meu conhecimento da língua inglesa é muito diferente, ou seja, melhorou muito, principalmente no que diz respeito à oralidade e à escrita. O curso potencializou muito do que eu sabia e ainda me forneceu ferramentas novas para falar e escrever melhor em inglês. Isto se deve a algumas atividades como a leitura dos textos, os exercícios, os vídeos e os debates em sala. Um dos capítulos que mais gostei foi sobre o tipo de alunos, pois sabendo como os alunos aprendem melhor posso preparar as aulas de maneira que eles entendam melhor.

b) Avaliação do curso após sua conclusão

O curso foi muito além das minhas expectativas, pois no início eu esperava aprender mais inglês e desenvolver melhor a fala. Contudo, a segunda parte do curso (metodologia) me fez uma grande mudança no sentido profissional. Comecei a refletir mais sobre as aulas, o que ensinar, como e de uma forma melhor. Senti-me muito honrado com esta oportunidade e feliz por aprender mais e espero continuar aplicando as técnicas e principalmente melhorando as aulas. Além de aprender mais a língua inglesa e treinar a fala eu também me tornei um professor melhor e uma pessoa mais interessada em como melhorar, buscando novas técnicas e pensando em como adaptá-las a minha realidade. Por isso sou muito grato às professoras (nome da professora do primeiro módulo) e (nome da professora do segundo módulo) Ah! E à (nome da instituição).

APÊNDICE T – Avaliação do curso – Participante Carla

a) Auto-avaliação sobre o conhecimento lingüístico desenvolvido ao longo do curso

Após ser escolhida para fazer o curso, nos informaram sobre como este seria ministrado: no 1º semestre, aulas referentes à estrutura gramatical da língua e à escrita da mesma e no segundo semestre, ênfase na metodologia da língua. Aqui vou relatar alguns fatos em relação ao 1º semestre: usamos um livro texto (gramática), onde aprendemos bastante sobre o uso correto da língua. Isso nos serviu, como professores, a relembrar estruturas por vezes complicadas, como o uso de orações condicionais, pontuação, uso do pronome relativo e outros conteúdos. Também nos foram ministradas aulas sobre redação com o auxílio de um livro onde estudamos desde a construção do parágrafo até a formação de textos. Achei de suma importância essa duas etapas, pois sem elas o professor não seria capaz de ensinar seus alunos as noções básicas da língua das quais esses dependem para desenvolverem as demais habilidades da mesma. Tínhamos bastante atividade de escrita e aulas dinâmicas como uma que lembro quando a professora usou um filme para mostrar a diferença do uso de verbos modais como: ‘can’ e ‘may’ (para permissão), usado na formalidade e informalidade. Ao final do curso, nos foi pedido que também déssemos aulas sobre diversos conteúdos. Antes do curso eu não dava muita importância à escrita da língua, pois achava que sabia redigir bem. Durante o curso aprendi muito sobre como escrever usando as técnicas de redação formais, o que muito me ajudou, e ainda hoje me ajuda, tanto na construção de textos, como na aplicabilidade das mesmas à minha prática de ensino.

b) Avaliação do curso após sua conclusão

Sou uma pessoa religiosa. Embora muitas pessoas não sejam, e eu respeito a opinião delas, eu irei falar sobre minha experiência de como cheguei a esse curso. Eu havia orado por um longo tempo pedindo a Deus que ele me mostrasse um curso no qual eu melhorasse minha prática de ensino. Naquele momento eu estava muito ansiosa e preocupada. Estava eu fazendo a coisa certa? Mesmo tentando fazer o meu melhor, muitas vezes me sentia perdida. Quando fui informada sobre o curso, pareceu-me haver encontrado um tesouro. Senti-me muito feliz com a oportunidade. O primeiro semestre foi muito importante, porque nós pudemos entrar em contato com a estrutura da língua. Foi o momento de revermos velhas estruturas e

melhorarmos a escrita. A professora foi muito competente e amável. Nós aprendemos muito. Naquele momento eu ainda esperava pelo novo. Desde a primeira aula nós sentimos o quanto tínhamos de aprender sobre metodologia. Esta era a chave para uma prática de ensino bem sucedida. Como relatado anteriormente, eu tinha muitos questionamentos e desafios, os quais eu não sabia como lidar. O curso focou em muitos aspectos da prática de ensino que são muito importantes. Eu mesma aprendi que professores devem estar sempre preparados para ministrar uma aula. Um exemplo foi a respeito do plano de aula, onde aprendemos que deve ser detalhado e bem analisado a fim de funcionar. Cada um é diferente e possui necessidades diferentes. Outros aspectos do curso foram de igual importância como saber aplicar bem a língua de modo que os alunos aprendam com mais facilidade. Tenho ainda muitos desafios a enfrentar. Porém acredito em mim, como profissional, mais do que acreditava no começo do curso. Quero agradecer à (nome da professora do segundo módulo) a dedicação competente e decisiva. Que Deus ajude assim a todos a fazer o melhor para que o ensino de inglês nas escolas seja reconhecido e ajude nossos alunos a serem melhores cidadãos.

APÊNDICE U – Avaliação do curso – Participante Jorge

a) Auto-avaliação sobre o conhecimento lingüístico desenvolvido ao longo do curso

Meu conhecimento de Inglês foi reorganizado para a sala de aula em diferentes circunstâncias a partir do curso. Antes eu não tinha essa preocupação apesar de querer fazer o meu melhor. Eu explico: Eu sabia o suficiente para ensinar e não como ensinar apropriadamente, depois de ter feito o curso. Como adaptar o conhecimento adquirido às dificuldades, e maximização dos resultados? A bibliografia utilizada no curso e as técnicas aprendidas abriram espaço para que eu redimensionasse minhas práticas de sala de aula. Hoje me sinto mais motivado a criar em cima das adversidades. Os aspectos gramaticais quase sempre é a ênfase do ensino regular, mas para mim existiram algumas "filigranas" do conhecimento que foi melhor compreendido a partir do dia-a-dia do curso. As atividades de divisão de grupos para trabalho, as técnicas de utilização de trecho de filmes para reforçar o uso da gramática e outros assuntos, bem como a preparação de material de apoio para ilustrar as aulas e a utilização apropriada de música para compor o trabalho. Hoje eu não me sinto confortável na condução da aula se eu não fizer essa preparação antecipadamente. Eu não

tinha essa preocupação. Eu achava que eu sabia sempre muito mais do que seria exigido durante as aulas, mesmo nas escolas particulares. Hoje, para manutenção da língua, tenho contato com colegas falantes de inglês, assisto filmes com legendas em inglês, e incentivo meus alunos a fazer o mesmo. Auxilio os colegas da língua inglesa, repasso o que estou fazendo para que eles possam integrar o meu projeto e incentivo com minhas atitudes a fazerem os seus próprios. Coloco-me à disposição deles para ajudar e discutir seus projetos e ajudar a montar. Ouço os materiais diversos de áudio que recebo das diversas editoras e utilizo aquele que compõe como meu trabalho. No trabalho de sala de aula, remeto a prática aos alunos, evitando usar o quadro como um ambiente só meu. Desenvolvo atividades onde os alunos, ao entenderem a proposta, multiplicam a idéia no seu grupo de trabalho, tirando o foco da aula de mim para eles. Eles estão ficando mais participativos e mais pessoas contribuem para a diversidade das aulas. Os tímidos são envolvidos nos grupos para diminuir a exposição ou para evitar a recusa de participar das atividades espontaneamente.

b) Avaliação do curso após sua conclusão

Quando me inscrevi para o curso eu esperava ter a oportunidade de melhorar minhas práticas como professor, pois desde quando terminei a faculdade, eu não tinha tido a chance de sentar nos bancos escolares para estudar inglês. Estudei diversos outros assuntos, mas inglês não foi possível. Na verdade, eu não tive oportunidade de freqüentar um curso como essa proposta, com esse nível de excelência em nenhum momento da minha vida. Foi muito difícil administrar minha vida e o curso aos sábados. Um filho doente, uma reposição de aula aos sábados entre outros empecilhos foram obstáculos que concorreram com as aulas. Estudar com a obrigação de fazer adequadamente meu trabalho de casa, estudar assuntos que nunca vi e práticas que nunca conheci, era um desafio. Sei que não pude fazer o meu melhor por vários empecilhos. Contudo, tudo que aprendi vai me acompanhar por toda a vida. As duas etapas semestrais que tivemos foram distintas e de alguma forma se interligavam. No primeiro momento as aulas com a querida professora (nome da professora) e no segundo momento com a professora (nome da professora). Apesar de termos vivido dificuldades, tivemos oportunidades de seguir referenciais com essas maravilhosas professoras e amigas que buscavam nos orientar o melhor que puderam. Gostaria de dizer algo que acrescentasse às perspectivas dos próximos cursos como sugestão, mas o que posso dizer é que mantenham esse formato e propostas para que mais pessoas como eu possam se sentir como eu me sinto

ao terminar este curso. Obrigado por tudo que recebi e claro que vou usar tudo que me foi oferecido a favor dos meus alunos.

APÊNDICE V – Transcrição de entrevista em grupo gravada em vídeo realizada em 29/06/08

P: So we're going to watch three video segments and then we're going to comment on what we see and relate the aspects that the teachers focus on to what we have learned during the course and also to your teaching practice.

P: In this first segment, they mentioned something related to lesson planning, right. So, I'd like you to comment on the importance of lesson planning. Do you think it's important? Why or why not?

Jorge: In a large class, you have a lot of trouble if you don't plan a class, plan the lessons. Because we can be sure that we're supposed to do something good if you plan good things. And we use to do that first just because we need it. Sometimes you think that the plan can be useful because it works in a class, but it doesn't work in another class. That's why we have some troubles if we don't plan. You can check it, maybe you can have some feedback to do it better.

Antônio: I think it's very good to plan because sometimes you need to know what the student want to understand in the class, what you can teach to the student and you decide what the things you do in the class, what if you use a music, a text, you select the materials. I think it's very, very important to plan the class all the time.

P: What do you usually include in the lesson plan?

Ágata: You can preview some problems because if you have a large class, you can preview, "I have some problems with space, I have some problem with discussion..." And if you plan before, you can preview this troubles in the class.

Carla: Plan a lesson is very important because I think the students they expect this from the teacher. Once the teacher is not prepared, the student is going to notice that, ok, the teacher is going to try to do something, but it's never going to work. Planning lessons is very important because once you do that, you have a plan, you have directions to follow and as you have said, everything is going to work. Even if it does not work this time, you have a record to do something better later.

Jorge: We use to show that to students just putting on the board topics to follow just to show them that we planned because "What we're going to do?" I started doing that last bimester. I started telling them, "Keep this material I'm giving to you because we're going to use it next bimester." This is the steps we're going to do next times and if you don't know what to do next bimester, they're not going to keep materials. You save material if you plan. You do

something better just because the students know that everything he does is supposed to be charged for next time.

Antônio: Sometimes the students ask you, ask something, “Teacher, what we study next bimester?” and I planned. Sometimes I pass it to the students. Or, “Next bimester I teach you about professions, I teach you about sports...” And sometimes I pass to students, some students like to know what they will learn the next bimester. It’s very good to plan, to have a plan to show the student. “Next month we study about professions, ok; for example, teacher, engineer...” And the student looks and say, “Very good” and the class start and the students say, “Oh, that’s professions!” It’s very good when the students recognize that you have a plan and in this class the plan will go on.

P: They also mentioned something related to instructions, how instructions should be...

Antônio: They should be clear, should be not so... not so long, very brief and clear. Sometimes we have a large class and we have a problem to give some instructions because the students make so noise and then... Sometimes you put, I put on the blackboard, the white board the instruction because it’s difficult to everybody listen the instructions clearly.

P: In this segment, they mentioned something related to seating arrangement, right, the importance of seating arrangement. What kinds of seating arrangement can you name?

Antônio: Café style because when the students work in groups, you pass to check if the students do the activity. For example, when you use glue, scissors, it’s very good to use, when you have space, when it’s possible.

Jorge: The horseshoe is a good way to keep the class when you have a class that is not so big. Sometimes I need two rows to make them close to me and I’m in the center, when I have to be in the center to focus the attention on me. I use to do that even when the class is not so small. We’re supposed to find a way to put the students in a place that they can pay close attention to you. If we need to call the attention on them, café style is a very good one because they can close in a small group and do the job, better than being with more people around.

Antônio: Some years ago I worked in a school that have a big, large class but small space, so I called the students to work outside the class and I put them in groups and I passed to see if the students do right. I... “You do the exercise?” “Yes, I do”. And then was very good because have many space in the school out for the class and the students work. The students like this because the class is very small and he next to the colleague. It’s difficult to put in group, but nowadays it’s impossible because the school is very noisy and the students don’t have any space outside the class to do this. Actually, I don’t do this.

Ágata: In the class you can use horseshoe too because it’s very interesting and the students pay attention in the teacher and sometimes [she looks behind] I think it’s funny, but I think it’s interesting because you don’t need to stand up and see out the class. I like too.

Carla: in larger classes it’s a challenge for the teacher, but I think it will help many kinds of students or styles. I think that once you have activities, different activities for them they’re

going to do it very, very, like they were having fun. They are not going to do this feeling like a boring activity to perform, but you have to know what you're going to ask them to do.

P: In this third segment, they talked about behavior. Do you face any kind of misbehavior problems in your groups?

Jorge: All the time! And I think the problem is that we are not prepared to overcome the problem. Sometimes we overreact and the student doesn't follow all the instructions. The first thing we're supposed to do, I think, is manage the class before starts, before asking their names, before asking to do something, ask them to take the book or exercise book, everything is supposed to be done after you give instructions, instructions for the English subject. Why? Because if they are (?) and you want them to work in rows, they are (?), if their material is on the table... Everything is supposed to be very ready, is ready for you to work. If you don't do it, maybe you're going to have a trouble. Even doing that, sometimes we have troubles and we don't know how to succeed if you don't face the problem first.

Antônio: I have a problem with the student responsibility because sometimes I stop the class, I speak the students about their responsibilities because the students don't do the exercises, the students don't do the task... Sometimes I said to them what they want because if they don't do the task, how can I evaluate them? How can the student behave? Sometimes the student think about and then next bimester same things. I look for them, "What about the task? What about the activities? What did you do?" And the student, "Oh, teacher, I forgot!" Sometimes I... "Oh, my God! It's difficult!" Because when I look the notebook of the student and I see the subject, I see the vocabulary, the activities, I... "Oh, these activities, you don't do!" Sometimes I have a problem because of this.

P: And what do you usually do when you face these problems? Do you call for help?

Carla: The first thing as teachers, we have to try to solve the problem, right, because sometimes you can. But if the problem, if you can't solve although you try, so you have to call, go to the principal, SOE, somebody who can help you, right, but never, you have to face this and try to solve this problem. You can't just let it go.

Jorge: Whenever I have a problem like this and it's close to the test or something like this that is supposed to be evaluated, I use to use the same way you use with this. Because I don't want the student fail in the test, so what I do? I do the review showing them even though they didn't do the task or the exercise or something I asked to do, they are not going to fail on the test if they pay close attention to my class, revealing class. So I ask them to be attentive. If they don't, I try to behave them, I try to send them to the principal, whatever, because they are going to disturb the class the time we need their attention. So I try to do that. I give them the opportunity to have a good test if they pay close attention to the revealing. That's what you did to us [having a review class] and I use to do that to the students too. I didn't do that before, but now I use to do that. And the result was very good for me, it was a very good suggestion.

Carla: I think many tasks are not understood by the students because they don't behave when well, so at the time that you are giving instructions, they miss it. That's why, I think so. But, like you said, when you do something, you have to do seriously and the ones who don't want to do it seriously has to go out, go to the principal, something like that.

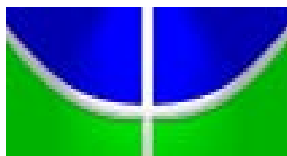
Ágata: I think we teachers, we should explain why the importance of the rules and students should understand. In last week, I was teaching about... I was doing a review and one of my classes, "Oh, teacher, we don't... we don't make this homework." And I said, "Students, review is very important." "No, teacher, is not. We know." "Ok, next week I prepare a test for you." And last week, "Ok, it's a test." "Oh, teacher, review is very important!" "Oh, did you see?"

Carla: They learned the lesson. Let me tell you something, an experience, it's our latest experience at school now. We have a high school, the third year, we have a class, they are very good students, but they have a very huge problem with discipline. And all the teachers are at the same time complaining about the class. I asked them... We were having a test and many of them failed. And the ones who paid attention to the class were successful, so I was telling them about this, right. They are supposed to do their best, but they are not taking responsibility. They know the rules because SOE, many people talk to them about that. "You have to take responsibility. It's the last year, you're going to take vestibular, PAS and so on." They don't want. So they are now... The principal said, "If you don't behave, you're not going to stay at school." So we face this all the time, but we know that we have to take some...

Jorge: I don't (?) my instruction... Well, we have the student in classroom and I play with them, I step on the desk, step on the table. "Hey, boy, I'm here!" so I try to do something different just to make them knowing that if I can tell them maybe gently what I'm supposed to teach, to do or to say, they are not going to accept if I do it in a hard way, being rude sometimes. And I expect them... I can't get all of them inside my class, but I expect them not to make any noise to disturb my class. We have an agreement. If you're not going to pay close attention to me, I'm not going to put you out of class. But you're supposed to stay here quietly because the other students want to know what is going to be in the test and I'm going to give directions. And they know that I do it because the things, as you did, I put some subjects I did in classroom just to show if they pay close attention and they know they're going to have some information, some answers that is in the classroom, review, whatever, for next test, so they pay attention to me. It doesn't matter what class it's supposed to be, I'm here, I'm not dead, I'm here, I want to be listening, come on over here, I want to do whatever I can to have them pay close attention to me because... I cannot say that after that they're going to fail. "Oh, you see, I told you, you failed!" I want them to pass, I want them to succeed, so I push them. If I can't do it, I take them out of the classroom, but I do my best to keep them in class because a student out of the class is a student in trouble with my test.

P: Ok, that's it. Thank you very much for your participation.

APÊNDICE W – Termo de consentimento – Participantes da Pesquisa



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora-aluna: Kátia Andréa da Silva Falcomer
Orientador: Prof. Dr José Carlos Paes de Almeida Filho

TERMO DE CONSENTIMENTO

Concordo em participar voluntariamente da pesquisa, assegurando que as informações por mim divulgadas são verídicas.

Estou ciente de que:

- A minha participação é de natureza voluntária, sem nenhuma coerção.
- Posso, em qualquer hora, negar ou desistir de participar como informante.
- Todas as minhas respostas, orais ou escritas, permanecerão anônimas.
- Minhas respostas poderão ser utilizadas na dissertação, relatório e eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo.
- Esta pesquisa incluirá respostas a um questionário, uma entrevista gravada em áudio, três narrativas escritas, além da análise dos testes escritos e orais para admissão ao curso de formação e ao seu término, o que possibilitarão registro sistemático das ações relevantes para a investigação e finalmente, uma gravação em vídeo de uma sessão reflexiva a respeito de uma aula observada.

Declaro ainda que:

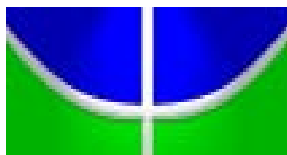
- Fui informada(o) dos procedimentos que serão utilizados e entendo qual será minha contribuição como participante.
- Recebi uma cópia desse termo de consentimento.

Brasília, 25 de agosto de 2007.

(Nome e Assinatura do Informante)

Contatos:

Pesquisadora: katiafalcomer@hotmail.com – 3877XXXX.

APÊNDICE X – Autorização – Coordenação Acadêmica – Centro Binacional

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Mestrado em Linguística Aplicada
Pesquisadora-aluna: Kátia Andréa da Silva Falcomer
Orientador: Prof. Dr José Carlos Paes de Almeida Filho

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos o acesso da pesquisadora Kátia Andréa da Silva Falcomer ao material referente ao curso PSTDP – Public School Teachers’ Development Project - ministrado no período 2007/2008. Esclarecemos que todo o material poderá ser utilizado unicamente para fins de pesquisa, envolvendo investigação e análise de dados. É vedada a publicação das avaliações, bem como a identificação dos alunos do programa.

Brasília, 25 de agosto de 2007.

Coordenadora Acadêmica

Contatos:

Pesquisadora: katiafalcomer@hotmail.com – 3877XXXX.

Public School Teachers' Development Program 2007/2008

Programa de aperfeiçoamento de professores de inglês de Centros de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria de Educação do Distrito Federal

Objetivos: Aprimorar o conhecimento linguístico e de metodologia de ensino de inglês como língua estrangeira de professores que atuam no ensino de inglês nos Centros de Ensino Fundamental e Médio

Duração: 2 semestres

Carga-horária total: 120 horas, divididas em:

- módulo 1: gramática e composição- 60 horas
- módulo 2: metodologia de ensino- 60 horas

Turma aos sábados pela manhã das 8h30 às 12h10, (total de 30 vagas)

Local: Casa Thomas Jefferson,
Unidade da Asa Sul - SEPS 706/906 - Conjunto B

Início do primeiro módulo: 25 de agosto de 2007

Término do primeiro módulo: 15 de dezembro de 2007

Início do segundo módulo: 01 de março de 2008

Término do segundo módulo: 28 de junho de 2008

Os professores que concluírem o programa e obtiverem aprovação em todos os módulos receberão certificado de conclusão do curso *Public School Teacher's Development Program* emitido pela Casa Thomas Jefferson.

Pré-requisito (Determinado pela CTJ e Embaixada dos Estados Unidos):

- 1) estar atuando como *professor de inglês* concursado em Centros de Ensino Fundamental e Médio
- 2) ter até 15 anos de atuação na Secretaria de Educação
- 3) obter classificação de nível intermediário de inglês de acordo com teste de nívelamento da Casa Thomas Jefferson (inglês oral e escrito)
- 4) se comprometer a frequentar o curso todo

Inscrições:

Período: 30 de julho a 3 de agosto, de 9h às 11h30 e 14h30 às 17h

Local: EAPE-GFOR, SGAS 907 Conjunto A - CEP 70390-070

Documentos para inscrição:

- 1) declaração expedida pelo diretor da escola atestando que o professor atua como professor de inglês
- 2) cópia do contracheque

Telefone para contato sobre o curso: 3443 6588 ramal 135/136

Telefone para contato sobre as inscrições: 3901 2387

Teste de nívelamento: (Apenas para verificar se o candidato tem o nível intermediário de proficiência)

Data: 11/08/2007

Horário: 8h30

Local: Casa Thomas Jefferson, Unidade Asa Sul - Salas 10 e 11

Observação: O Curso é financiado pela Embaixada dos Estados Unidos da America, pela Editora Macmillan e pela Casa Thomas Jefferson.
O material a ser utilizado será doado pela Editora Macmillan.

Critério de seleção: Maior tempo de serviço na Secretaria de Educação.

CORREIO BRAZILIENSE • Brasília, quinta-feira, 26 de julho de 2007



Para registrar reclamações, nesta coluna é necessário informar nome, idade, endereço, profissão e telefones para contato. Atendimentos de segunda a sexta-feira, das 9h às 17h.
Tel: 3214-1166 • fax: 3214-1112 • e-mail: grita@correioweb.com.br

PARK WAY

DEPÓSITO INDEVIDO DE LIXO

Moradora do Park Way há três meses, a socióloga Ana Maria Fernandes, 51 anos, reclama do depósito de lixo feito às margens do Córrego Cedro, que passa na região, próximo à torre da Brasil Telecom. "O córrego recebe lixo de todo tipo. Já encontrei lona para piscinas, materiais de construção, entulhos e sacos de lixo de residências. O lugar que deveria ser uma área de preservação ambiental está virando um lixão", afirma para avaliação do departamento financeiro da secretária. O procedimento é necessário, de acordo com a ovidória, para que as devidas providências com relação ao pagamento sejam tomadas.

CONSUMIDOR

REFORMA INCOMPLETA

A comerciante Nágila Vieira Sublon mora há três anos num apartamento da Quadra 305 do Sudoeste, construído pela Antares Engenharia. "Tem um vazamento na parede de um dos quartos desde dezembro de 2006. Entrei em contato com a Antares em janeiro para que fosse feito o reparo e eles mandaram equipe para a reforma. Mas abriram um buraco no gesso e nunca mais apareceram. Deixaram o buraco aberto e a infiltração continua", reclama Nágila.

CIDADES

ENCONTRO SOBRE A ENGENHARIA BRASILEIRA
Depois de debates realizados no Rio de Janeiro, Porto Alegre e Recife, hoje haverá debate conclusivo sobre o momento atual de engenharia brasileira. O encontro é promovido pelo Crea-DF e ARMS. Será das 16h às 19h30, no auditório do Crea-DF (901 Sul). Inscrições: 3323-3672 e curstas@creadff.org.br.

Produção: Lúiza Inez Viela

14ª Jornada de Psiquiatria do Centro-Oeste

De 23 a 25 de agosto, com conferências, cursos, fóruns, mesas-redondas, pôsteres e simpósios. Palestrantes internacionais (Antônio Pacheco Palha, do Hospital/São João, de Porto, Portugal, e Rodrigo Machado-Vieira, de Washington/FEUA) e brasileiros. Inscrições: www.apbr.com.br. Informações: 3443-1623 e eventos@apbr.com.br.

1º Encontro Nacional sobre Gestão Social

do setor de atendimento de 2006 e 31 de julho de 2007. Prêmio de R\$ 5 mil para o vencedor de cada categoria. Inscrições até 10 de agosto. Regulamento e inscrições no site www.ibcc.org.br.

Enfrentamento à violência contra as mulheres

Concurso de cartazes promovido pela Reunião Especializada das Mulheres do Mercosul (REM). Os cartazes vencedores serão expostos em via pública e utilizados para campanha contra a violência de gênero nos países membros e associados do Mercosul. Inscrições até 15 de agosto. No Brasil, os cartazes (em espanhol e português) serão enviados para a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Informações: spmulheres@spmulheres.gov.br.

ONDE VAI FALTAR ENERGIA

- **Águas Claras, na Rua Carnaúba, Quadra 301, das 8h às 10h.**
- **Lago Sul, na QI 5, conjuntos 7, 8, 10, 11 e 12, Lote A, Comércio agosto; Anápolis (SP), promovido pela Associação Luso-Brasileira de Juristas do Trabalho (Jutra) com palestrantes do Brasil e de Portugal. Preço: R\$ 70 (estudantes), R\$ 110 (associados) e R\$ 140 (não associados). Inscrições: www.jutra.org.br. Informações: (61) 3313-9002 e (79) 3246-4187. www.jutra.org.br e jutra@ab.org.br.**

Direitos humanos

Seminário internacional promovido pelo Iesb. Para incentivar a implementação de programas para a defesa dos direitos humanos no âmbito de propostas pedagógicas dos cursos de graduação e pós-graduação. Palestras com convidados da Inglaterra, Espanha, Peru, Estados Unidos e Brasil. De 15 a 17 de agosto. Preço: R\$ 100 por dia. Informações e inscrições: www.iesb.br.

TOMENOTA

As informações para esta seção são publicadas gratuitamente. O material de divulgação deve ser enviado com informações completas do evento (inclusive data e preço), no mínimo cinco dias úteis antes de sua realização.

Fax: 3214-1112 • e-mail: grita@correioweb.com.br

CONCURSOS

Inmetro
Inscrições até 31 de julho (pesquisador-tecnologista e analista executivo em metrologia e qualidade, salários iniciais de R\$ 3.805,53 a R\$ 4.652,55 e taxa de R\$ 100) e de 29 de setembro a 16 de outubro (especialista em metrologia e qualidade sênior, salário inicial de R\$ 9.846,77 e taxa de R\$ 120) no site www.concursos.inmetro.gov.br.

Sistema construtivo modular

Utilização do tijolo ecológico (solo-cimento) e bloco brasileiro, o bloco de concreto inteligente. Benefícios, vantagens e menor custo na construção. Com Carlos Prata. Dia 28 de julho, às 8h, no Núcleo Bandeirante. Inscrições: 3386-7555, 9983-3020 e cprata@cpriata.com.br.

Saúde bucal e implantes dentários

Palestras de esclarecimento sobre saúde bucal, tratamento de implantes dentários e seleção de pacientes no curso de pós-graduação em implantodontia do Instituto Rosa (SRTVS, Edifício Palácio

do Rádio I, Torre 3, 4º andar). Até 30 de novembro, para esclarecer sobre implantes dentários e informar sobre como se tornar paciente do curso. No tratamento o paciente paga apenas a taxa do material utilizado, ou seja, um quarto do valor de mercado. Informações: 3965-8818 (das 8h às 18h).

CURSOS

DE GRACA

Inglês para professores

A Casa Thomas Jefferson oferece treinamento gratuito para professores de Inglês de centros de ensino fundamental e médio da Secretaria de Educação do DF. A duração é de dois semestres, com aulas aos sábados pela manhã, na unidade da 706/906 Sul. Inscrições de 30 de julho a 3 de agosto, na Gerência de Formação da Eape (907 Sul). Informações sobre o curso no 3443-6588 ramal 1357136 e sobre inscrições no 3901-2387.

OUTROS

Pratos para lanches

Torta de cachorro-quente, salgadinho de camarão, pão pizza, ramequins de le-

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)