



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

**ARQUITETURA DE COMPETÊNCIAS: EXPERIÊNCIAS
NARRADAS POR PROFESSORES DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA EM FORMAÇÃO**

LIZ SANDRA SOUZA E SOUZA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/ DF
DEZEMBRO/2013**

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

**ARQUITETURA DE COMPETÊNCIAS: EXPERIÊNCIAS NARRADAS
POR PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA EM FORMAÇÃO**

LIZ SANDRA SOUZA E SOUZA

ORIENTADORA: Profa. Dra. MARIA LUISA ORTIZ ALVAREZ

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
DEZEMBRO/2013**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SOUZA E SOUZA, Liz Sandra. **Arquitetura de Competências: experiências narradas por professores de língua espanhola em formação**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 146 f. Dissertação de Mestrado.

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

FICHA CATALOGRÁFICA

Souza e Souza, Liz Sandra
Arquitetura de Competências: experiências narradas por professores de língua espanhola em formação / Liz Sandra Souza e Souza – Brasília, 2013.146 fls.

Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientadora: Maria Luisa Ortiz Alvarez

1.Competências do Professor. 2.Língua Espanhola.
3.Narrativas.I.Universidade de Brasília. II.Título

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

**ARQUITETURA DE COMPETÊNCIAS: EXPERIÊNCIAS NARRADAS
POR PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA EM FORMAÇÃO**

LIZ SANDRA SOUZA E SOUZA

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

Aprovada por:

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez (Universidade de Brasília)
(ORIENTADORA)

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen (Universidade de Brasília)
(EXAMINADOR INTERNO)

Profa. Dra. Edcleia Aparecida Basso (FECILCAM)
(EXAMINADORA EXTERNA)

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (Universidade de Brasília)
(EXAMINADOR SUPLENTE)

Brasília/ DF, 13 de dezembro de 2013

AGRADECIMENTOS

[...] Comprometer-se é obrigar-se a cumprir um pacto feito, tenha sido ele escrito ou não. O verbo obrigar, que tem origem no latim obligare, significa unir. Portanto, quando dizemos um “muito obrigado”, estamos sugerindo a alguém que nos fez um favor que a ele estaremos ligados, em virtude do favor que nos foi prestado [...] Mãe Stella¹

A ação de escrever uma dissertação não se empreende somente por duas mãos e um par de olhos. Este ato é resultante de outros olhares cuidadosos e, mãos hábeis que nos apoiam e colaboram nesta caminhada. São a estes tantos que deixo meu afeto e agradecimento:

- *À minha orientadora, Maria Luisa Ortiz Alvarez, pelas conversas, pelas inquietações compartilhadas, espírito, estímulo e compreensão ao longo deste desafio.*
- *Aos professores que aceitaram serem membros da banca examinadora e suas preciosas contribuições.*
- *Aos professores da Universidade de Brasília com quem tive a honra de aprender e compartilhar e à Universidade de Brasília por oferecer um programa de qualidade e sem custos para a comunidade de Brasília e do país.*
- *Aos meus queridos pais, irmãos, familiares e amigos-irmãos por compreenderem minhas ausências ao longo desses dois anos e serem fonte de ânimo nessa jornada.*
- *Aos meus colegas pelas conversas aplicadas: André, Edson, Evânia, Jaqueline, Juliana, Mirelle, Kátia, Romar, Sandra, Silvagner e a querida Tânia.*
- *À Ana Karine, Bruno e Maria José que compartilharam suas belas histórias de vida e aprendizagem comigo e, com isso, enriqueceram a minha história de vida.*

¹ É ialorixá do terreiro Ilê Axé Opó Afonjá e ocupante da cadeira de número 33 da Academia de Letras da Bahia. Essa citação corresponde a um fragmento de seu discurso de posse, disponível na íntegra em: < http://correionago.ning.com/profiles/blog/show?id=4512587:BlogPost:363471&xgs=1&xg_source=msg_shar_e_post > Acesso em: 13 de nov. de 2013.

RESUMO

As investigações referentes à formação de professores de línguas adquirem uma importância ímpar neste momento em que se discute o papel do ensino de línguas modernas. A partir dessa perspectiva, é imperativo defender o desenvolvimento de competências do professor de LE como base de reflexão nos Cursos de Letras diante da complexidade dos processos formativos de aprendizes e professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Dessa forma, diante da observação da dissociação entre conhecimentos teóricos adquiridos na graduação e a prática pedagógica exigida para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira nos diversos de sua aprendizagem e o compromisso em contribuir com a discussão da formação de professores de espanhol, objetiva-se, nesta dissertação, mapear e analisar as competências de professores em formação de um programa de formação de professores de Língua Espanhola tomando como referência este construto teórico (Competências). Para tanto, se considera as discussões referentes à formação de professores (Paraquett (2010; 2008), Vieira-Abrahão (2010; 2005), Sabotá (2011), entre outros) os estudos referentes à Competência do Professor de LE (Almeida Filho (1993; 2013), Alvarenga (1999), Basso (2001; 2008), Ortiz Alvarez (2011; 2014, prelo) e as orientações presentes nos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Orientações Curriculares (2006) e CNE/CES nº 492/2001. Esta pesquisa segue os parâmetros da abordagem qualitativa interpretativista (Moita Lopes, 1996);1994) e adota a modalidade de pesquisa, estudo de caso (Creswell, 2010). Os instrumentos de pesquisa utilizados foram o questionário, observação de aula, narrativas, e entrevista semiaberta aplicado aos três professores em formação inicial participantes desta pesquisa. A análise do dados permitiu observar indícios de desenvolvimento de todas as competências apresentadas no modelo explicitado nesta dissertação que envolve a C. Comunicativa, C. Reflexiva, C. Intercultural, C. Político-Formativa; C. Profissional, C.Digital do professor de LE. Todavia, se nota um desenvolvimento ainda tardio de algumas delas como a competência digital e intercultural. Diante disso, compreende-se que o construto teórico Competências é um campo ainda em processo de constituição dentro das linhas de pesquisa da Linguística Aplicada. E ciente disso, a discussão aqui empreendida é mais um passo na “edificação” e consolidação dos estudos sobre competências.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Formação de Professores. Competências do Professor. Língua Espanhola.

RESUMEN

Las investigaciones en torno a la formación del docente de lengua extranjera adquieren un contorno único en el momento en el que se discute el rol de la enseñanza de lenguas en el mundo. Así, la defensa por la inserción de la discusión del desarrollo de las competencias docentes en los Cursos de Letras son fundamentales cuando se trata de la complejidad de los procesos de formación de aprendices y profesores de español como lengua extranjera (E/LE). Luego, se observa la disparidad entre los conocimientos teóricos y la práctica docente que se exige para enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera (LE) y, por eso, se objetiva, en esta disertación, mapear y analizar las competencias de profesores de lengua española de un programa de formación a fin de contribuir para el contexto de la formación de profesores de español. Se considera en la discusión de este trabajo, los estudios que toman como referencia los temas relacionados a la formación de profesores (Paraquett (2010; 2008); Vieira-Abrahão (2010; 2005); Sabotá (2011); entre otros); a la Competencia del Profesor de LE (Almeida Filho (1993, 2013), Alvarenga (1999), Basso (2001, 2008); Ortiz Alvarez (2011, 2014, prelo) y los documentos oficiales (Ley de Diretrizes y Bases (LDB) (1996), los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) (1998), Orientaciones Curriculares (2006) y CNE/CES nº 492/2001). Esta investigación sigue los parámetros de la metodología cualitativa interpretivista (Moita Lopes, 1996; 1994) y adopta la modalidad, estudio de casos (Creswell, 2010). Los instrumentos de investigación utilizados fueron el cuestionario, la observación de clases, las narrativas y una entrevista aplicada a cada uno de los profesores en servicio participantes de esta investigación. El análisis de datos permite identificar indicios de desarrollo de todas las competencias discutidas en el modelo orientativo. Sin embargo, se nota un avance tardío de algunas de ellas como la competencia intercultural y digital. Se concluye que el constructo teórico Competencias es un campo en estado de constitución y por eso la discusión de este trabajo colabora para la consolidación de los estudios sobre competencias.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Formación de profesorado. Competencias de Profesor. Lengua Española

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA	Competência Aplicada
CC	Competência Comunicativa
CD	Competência Discursiva
CDg	Competência Digital
CE	Competência Estratégica
CG	Competência Gramatical
CI	Competência Intercultural
CPF	Competência Político-Formativa
CR	Competência Reflexiva
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Competência Profissional
CS	Competência Sociolinguística
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
OCN	Orientações Curriculares para Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01: O RISCO: NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	11
1.1. INTRODUÇÃO.....	11
1.2. JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TEMA.....	18
1.3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO DE PESQUISA.....	19
1.3.1. A SITUAÇÃO DO ESPANHOL NO BRASIL.....	19
1.3.2. O PROGRAMA PROFORMA.....	27
1.4. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	28
1.5. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	29
CAPÍTULO 02: O CROQUI: ESPAÇO TEÓRICO	30
2.1. A LINGUÍSTICA APLICADA.....	30
2.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	34
2.2.1. DA FORMAÇÃO TECNICISTA A UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS.....	35
2.3. CURSO DE LETRAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO.....	41
2.4. COMPETÊNCIAS: DEFINIÇÕES.....	47
2.4.1. COMPETÊNCIAS EM OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO.....	47
2.4.2. O CONSTRUTO COMPETÊNCIA NA LA.....	50
2.4.3. NOVOS DIÁLOGOS COM NOVAS COMPETÊNCIAS.....	64
2.4.3.1. COMPETÊNCIA DIGITAL DO PROFESSOR DE LE.....	64
2.4.3.2. COMPETÊNCIA INTERCULTURAL DO PROFESSOR DE LE.....	69
2.5. ARQUITETURA DE COMPETÊNCIAS: UM MODELO ORGANIZACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS.....	71
CAPÍTULO 03. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	77
3.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	77
3.2. ESTUDO DE CASO.....	79
3.3. CONTEXTO DE PESQUISA.....	80
3.3.1. APRESENTAÇÃO DO CURSO.....	80
3.3.2. PROGRAMA DA DISCIPLINA: SEMINÁRIO TEMÁTICO I.....	84
3.3.3. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	85
3.4. OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	88
3.4.1. DIÁRIO DE CAMPO REFLEXIVO.....	89
3.4.2. QUESTIONÁRIO.....	89
3.4.3. OBSERVAÇÃO DE AULA COM NOTAS DE CAMPO.....	90
3.4.4. NARRATIVAS DE PROFESSORES.....	90
3.4.5. ENTREVISTAS.....	92
3.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	93
CAPÍTULO 04: AS CURVAS, AS LINHAS E OS PONTOS: ANÁLISE DE DADOS	95
4.1. SOBRE COMPETÊNCIA.....	96
4.2. SOBRE COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR.....	100
4.3. SOBRE COMPETÊNCIAS E SEU MAPEAMENTO.....	103
4.4. SOBRE COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO.....	121
CAPÍTULO 05: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125

5.1. RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	125
5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	128
5.3. SUGESTÕES DE OUTROS ESTUDOS.....	129
5.4. O QUE SE ESPERA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA.....	130
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE A.....	142
APÊNDICE B.....	143
APÊNDICE C.....	144
APÊNDICE D.....	145

CAPÍTULO 01

O RISCO: NOTAS INTRODUTÓRIAS

“A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora. Os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem de ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor”.
(Leffa, 2001)

1.1 INTRODUÇÃO

Ruth Rocha (2003) escreveu uma história em que narra como eram suas aulas no texto “Quando a escola é de vidro”. Conta que, ao chegar à escola, ela e os colegas eram orientados a entrar em vidros e permanecer neles durante todo o ano letivo. O que a inquietava, nessa situação, era perceber que todos aqueles potes de vidros eram iguais e não respeitavam o tamanho ou necessidade de seus donos que se viam obrigados a manter-se neles. Desta forma, todos, alunos, professores, pais, direção, entre outros, do colégio permaneciam acomodados e não sabiam como comportar-se fora dessas redomas.

Esse pequeno conto nos estimula a pensar em alguns pontos que são determinantes para a proposta que apresento nessa dissertação envolvendo o processo de formação de professores. A partir do depoimento de Rocha (Ibid.), formulo um cenário que discute a posição dos agentes supracitados, principalmente os educadores, assumem dentro das instituições de ensino com relação à produção de conhecimento. Neste exemplo, é possível apontar diversos vetores que conduziram a um debate. Entretanto, prefiro destacar três deles que contribuem para o desenvolvimento da linha de raciocínio deste trabalho: 1) o professor como ponto central no processo de aprendizagem; 2) o engessamento dos temas curriculares propostos pelo professor e; 3) o comportamento que assumem os docentes quando não há roteiros pré-definidos para o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, receituários e técnicas prontas.

O caso relatado na história de Rocha (Ibid.) simboliza esses aspectos, ao apresentar uma concepção de ensino baseada em uma visão tradicional a respeito do que é ensinar e aprender. De acordo com tal abordagem, o aprendiz não é responsável pela construção do seu saber, ficando refém do conhecimento transferido especificamente por seus professores, que se sentem e são vistos como detentores deste. Nesse sentido, é evidente que essa aprendizagem se dá de modo unilateral. Por esta razão, os temas abordados estão restritos a uma predeterminação que não toma como referência os interesses e as necessidades específicas de um local, de um grupo. A pergunta que se desvela é se, ao estimular mudanças nesses pontos, uma nova configuração do lugar dos professores seria proposta. E, ainda, se a formação desses profissionais estaria apropriada para o desafio que se apresenta.

Tais implicaturas não ressoariam de modo diferente no ensino de língua estrangeira. O ensino de línguas baseado numa abordagem tradicional ainda perpetua suas concepções em nossas salas de aula, exaltando os papéis preponderantes do professor como gestor de ensino e as aulas de língua à memorização de regras e listas.

Em contraponto a essa situação, Leffa (2001), na epígrafe que abre este capítulo, chama nossa atenção para o fato de que as salas de aula, hoje, são concebidas como espaços que sofrem a influência de diversos agentes internos e externos como a comunidade escolar, os autores de livros didáticos, as políticas públicas e, principalmente, as experiências, crenças, atitudes dos estudantes, dos professores e dos demais envolvidos. Ou seja, fica evidente um novo desenho ou a urgência em debuxar uma concepção de ensino que esteja de acordo com os atuais princípios da educação.

Essa situação permite questionar o papel que cumprem os professores de língua estrangeira no que diz respeito à sua própria formação ou ao desempenho como professor na disciplina que ministra, de acordo com as políticas públicas estabelecidas no Brasil. Alguns fatores, no meu entendimento, contribuem para a evolução desse quadro. Entre eles, escolho pontuar três, a saber: a globalização, a visão de uma sociedade de conhecimento e a compreensão sobre quem são os sujeitos no processo de aprendizagem.

A globalização acabou por “problematizar os desafios de aprendizes e professores de LE”, como afirma Mastrella (2011). Esse fenômeno, entre outros

fatores, contribuiu para uma mudança a respeito da visão que temos de quem somos e o modo como passamos a nos conceber como identidades móveis e plurais nesse espaço de tempo denominado Modernidade. Como Hall (2005) discute, esse momento é marcado pela desintegração das identidades nacionais que estão em declínio, formando identidades híbridas ao passo que se veem reforçadas as identidades locais e particulares. Isso nos interessa, já que diz respeito ao [...] “status das línguas estrangeiras, à questão das identidades e ao espaço chamado sala de aula” (MASTRELLA, 2010, p.113).

Outro desdobramento que causa impacto no sistema educacional é fruto das novas dinâmicas sociais, econômicas e informacionais advindas da valorização da gênese, organização e emprego das informações (COUTINHO & LISBOA, 2011). Esse comportamento é comumente conhecido pelo conceito de sociedade do conhecimento que implica, entre outras coisas, a mitigação do poder do professor (FABRÍCIO, 1999).

Nesse contexto, se remodela os papéis que assumem professores e estudantes que se veem como sujeitos aprendentes e ensinantes, como qualifica Fernández (2007). Segundo a autora, diferentemente do que se pode pensar, distintas ocasiões e pessoas podem cumprir a posição ora de sujeito ensinante, ora de sujeito aprendente em situações de interação presentes em um mesmo corpo e momento. Beauclair (2007) resume esta relação ao afirmar que entende

[...] aprendentes e ensinantes como caminantes, numa mesma direção. A poética que tal modificação induz ao nosso pensar é que, aos estarmos juntos nos processos de aprender e ensinar, de lidar com informações, conhecimentos e saberes, é possível elaborarmos, em parceria, vínculos como passaporte para a aprendizagem [...]

Essa situação só se concretiza quando os professores tornam-se invisíveis, isto é, quando, paulatinamente, acontece o processo de “perda da visibilidade do professor”, como afirma Leffa (2012). Assim, ao passar dos anos, “aquele que ensina” deixa, ou deveria deixar, de ser o epicentro da sala de aula e passa a posicionar-se ao lado do aluno, permitindo-o acessar o conhecimento diretamente, o que não implicaria perda de seu poder, uma preocupação que acomete a muitos. Na opinião de Leffa (Ibidem, p.406):

O futuro é o sumiço do professor: quer, no mínimo, pela transparência, permitindo que o aluno veja o objeto de estudo do outro lado, quer, idealmente, como instrumento invisível que aproxima, amplia ou desvela o objeto a ser aprendido pelo aluno. Quanto mais visível for o professor, mais atrapalhará a aprendizagem do aluno, que não deve olhar para o professor, mas para o conteúdo que deseja aprender; precisará do professor ao seu lado não a sua frente, do mesmo modo que o jogador precisa do técnico à margem do campo; o técnico que se colocar entre o jogador e a bola apenas atrapalhará o jogo.

Nessa caminhada, iniciativas em torno de tais questões vêm sendo assumidas por educadores, linguistas aplicados e demais interessados em temas caros à educação linguística. Entre as óticas vigentes, focalizo o papel da Linguística Aplicada nesse processo, pois me interessa identificar como se configura esta agenda e de que forma temas referentes à formação de professores e ao ensino de espanhol se encontram no referido contexto.

Com relação a esse temário, a formação de professores de línguas estrangeiras é uma linha de pesquisa em ascensão na grande área da Linguística Aplicada (doravante LA), como Celani (2010) enfatiza. Esse avanço é perceptível no desenvolvimento de pesquisas que passam a identificar e analisar as experiências² (MICCOLI, 2007; 2010), e as crenças³ (BARCELOS, 2007; CONCEIÇÃO, 2004; SILVA, 2010) desses profissionais, entendendo, assim, como se manifesta sua influência na formação de profissionais de língua; outras focam o desenvolvimento de competências de professores de LE (ALMEIDA FILHO, 1993; ALVARENGA, 1999; BASSO, 2001; ORTIZ ALVAREZ, 2014, no prelo), enquanto outros pesquisadores propõem a inserção tecnológica⁴ em ambientes de aprendizagem e

² MICCOLI, L. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafio e Possibilidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

³ SILVA, K. A. (Org). **Crenças, Discursos & Linguagem**: Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

⁴ PAIVA, V. L. M. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. In: **Educação em Revista**, v. vol.26, n. 30 p. 353-370, 2010.

_____ Tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. In: LUCÍOLA LICÍNIO DE CASTRO PAIXÃO SANTOS. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. V, p. 595-613.

as perspectivas para a formação (PAIVA, 2010). Esses exemplos permitem saber algumas das bases que são tomadas como referência nessa área de conhecimento e as implicações futuras para formação inicial e continuada de professores.

De forma panorâmica, outra característica identificável nessas pesquisas diz respeito ainda à representatividade de trabalhos concentrados no universo da língua inglesa. A partir dessa constatação, é preciso conhecer como os estudos de língua espanhola encontram-se em tal contexto. É preciso, ainda, entender por que se faz importante investigar questões concernentes ao ensino do espanhol.

Paraquett (2012) preocupa-se em descrever esse cenário da língua espanhola atrelando-a à área de LA. É verdade, como a própria autora sinaliza, que sua proposta é um breve mapa das investigações propostas por diversos programas de Pós-Graduação, localizados na maior parte na região sul-sudeste. Entretanto, os dados apresentados por Paraquett (Ibidem, p.237) demonstram uma produção dedicada às questões que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas em quase uma década, em sua maioria

[...] todas as pesquisas que colaboram para o ensino de espanhol, no que tange a procedimentos adequados, seja na seleção ou produção de materiais didáticos; na interação entre alunos e professores; na definição de estratégias para a compreensão e produção de textos; na vinculação com as políticas públicas da educação básica; na efetivação de um ensino que tenha fins específicos; ou na formação de professores, todas são pesquisas próprias à LA.

É sob esse viés de desenvolvimento que o ânimo ao debate me toma a fim de demarcar e contribuir para a construção desta cena investigativa descrita por Paraquett. Tal possibilidade atende ao padrão que já chegamos como professores e aprendizes de uma língua que deveríamos compreender como franca. Estar de posse dessa convicção assegura o reposicionamento do lugar da língua espanhola e a defende na educação básica brasileira. Essa garantia perpassa pela compreensão do espanhol como

[...] um sistema lingüístico adicional que serve como um meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua materna de nenhum deles – uma

língua que não tem falantes nativos. (SEIDLHOFER, 2001, p.146 apud EL KADRID, 2011, p. 163)

Essa análise é confirmada a partir de alguns documentos que apresentam relatos da situação do ensino de espanhol como os anuários elaborados pelo Instituto Cervantes desde 1998. Neles, visualiza-se a extensão territorial na qual o idioma já está presente e que se estende desde a China, Japão, Índia, perpassando pelo território africano, os Estados Unidos, o Brasil, entre outros. As cifras resumidas no quadro a seguir traduzem este avanço.

Quadro 1 - Espanhol em cifra

- Más de 495 millones de personas hablan español.
- El español es la segunda lengua del mundo por número de hablantes y el segundo idioma de comunicación internacional.
- Por razones demográficas, el porcentaje de población mundial que habla español como lengua nativa está aumentando, mientras la proporción de hablantes de chino e inglés descende.
- En 2030, el 7,5% de la población mundial será hispanohablante (un total de 535 millones de personas), porcentaje que destaca por encima del ruso (2,2%), del francés (1,4%) y del alemán (1,2%). Para entonces, solo el chino superará al español como grupo de hablantes de dominio nativo.
- Dentro de tres o cuatro generaciones, el 10% de la población mundial se entenderá en español.
- En 2050, Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo.
- Unos 18 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera.
- La imagen de la lengua española está asociada a la difusión de una cultura internacional de calidad.

Fonte: Anuario El Español en el mundo (2012)

Outra informação que sustenta a defesa do espanhol como língua franca é o segundo lugar que ele ocupa no ranking das línguas no mundo (Barômetro de Calvet, 2012). Nele, alguns critérios servem como parâmetro para instituir o peso das línguas, e, conseqüentemente, a importância de uma delas no cenário mundial entre as 563 que fazem parte da classificação. De acordo com o linguista, deve-se ter em mente os seguintes balizadores:

Quadro 2 - Os parâmetros do Barômetros Calvet

- Número de locutores (falantes);
- Entropia (termo mais ligado à termodinâmica, mas aplicável à linguística)
- IDH (índice de desenvolvimento humano)
- Índice de fecundidade
- Índice de penetração na internet;
- Número de artigos na Wikipédia;
- Número de países cuja língua é oficial;
- Prêmio Nobel de Literatura;
- Traduções como língua de origem;

Fonte: <http://linguaslinguagemlinguistica.blogspot.com.br/2011/11/o-peso-das-linguas-ou-o-real-valor-que.htm> (2011)

Ao destacar dois destes critérios, nota-se que o espanhol é considerado a segunda língua com mais falantes no mundo, ficando à frente do inglês, terceiro lugar, e ocupa a terceira posição em número de países que a indicam como língua oficial.

Quadro 3 - Número de locutores (falantes) ⁵

1º	Mandarim
2º	Espanhol
3º	Inglês
4º	Árabe
5º	Híndi

Quadro 4 - Número de países cuja língua é oficial

1º	Inglês
2º	Francês
3º	Espanhol
4º	Árabe
5º	Português

Fonte: <http://linguaslinguagemlinguistica.blogspot.com.br/2011/11/o-peso-das-linguas-ou-o-real-valor-que.htm>(2011)

⁵ Escolhi apresentar as cinco primeiras posições.

As informações citadas apoiam e dialogam com o contexto desta pesquisa, no momento em que a língua espanhola se apresenta em destaque no contexto de ensino básico brasileiro. Assim, essas reflexões terminam por ressoar nas ações que passamos a tomar no campo da educação linguística em nosso país. É tomando como referência as afirmações feitas até aqui que começo a narrar o caminho percorrido pelo espanhol no Brasil e o debate que perpassa pela formação de professores.

1.2 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA

Faço minhas as palavras desses muitos autores de que me valí para responder a essa pergunta (*por que formar professores de espanhol?*) que me persegue há muitos anos e termino meu texto dizendo que continuo preocupada com a formação de professores de Espanhol no Brasil porque tenho um compromisso ideológico, político, social, cultural, mas, sobretudo, humano, de tentar derrubar ou, pelo menos, diminuir barreiras e fronteiras que me separam, que nos separam da possibilidade de uma convivência harmoniosa no tempo e no espaço que me coube, que nos coube viver e ocupar.” (PARAQUETT, 2008)

Faço a opção e questão de apresentar as palavras da professora Marcia Paraquett como introdutórias desta justificativa porque sua resposta ao processo formativo de professores é uma reflexão que representa o mesmo compromisso a que me alinho como docente em um curso de formação de professores de língua espanhola, ao questionar porque se faz necessário formar professores de espanhol, tendo em vista o desenvolvimento de competências.

A inquietação que norteia meu questionamento manifesta-se pelo entendimento que tenho da carência de pesquisas que se proponham a entender o lugar dos professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), em um primeiro plano. E, além disso, a necessidade que sinto de refletir se o que se ensina ou se faz na academia comunga com as reais necessidades dos futuros professores para atuarem em espaços de ensino e aprendizagem cada vez mais dinâmicos e complexos e que exigem sujeitos capazes de articular, de relacionar e de mobilizar saberes, cientes de suas crenças, de seus valores e de suas experiências.

Em um terceiro plano, preciso entender algumas limitações dos documentos que balizam a formação de professores, que propõem a inserção de uma formação que tome como referência as competências, deixando, entretanto, lacunas no estabelecimento de quais seriam essas competências, qual o perfil de egresso que é desejado para o projeto de formação sugerido como política nacional.

Seriam esses os três eixos que norteiam a discussão que pretendo empreender com o intuito de sinalizar caminhos mais consistentes para a formação de professores de Língua Estrangeira. Isso acontece ao compreender a proposição curricular como um ambiente potencializador de situações que incitem o desenvolvimento de indícios de competências, ao passo que apresenta algumas orientações em torno de quais competências deveriam ser dialogadas nos cursos de formação ao delinear um currículo comum.

1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO DE PESQUISA

O presente item visa apresentar o contexto de pesquisa no qual se insere a problemática discutida nesta dissertação. Por essa razão, em um primeiro momento, desenho o cenário da formação de professores de Língua Espanhola no Brasil, atentando para os cursos de licenciatura existentes no país e, posteriormente, no estado da Bahia, a fim de situar o programa de formação investigado. Para tanto, preocupo-me em apresentar a situação da língua espanhola no país ao discutir a Lei 11.161/05, Lei do Espanhol, e os desafios que a mesma impõe à formação de professores.

1.3.1 A SITUAÇÃO DO ESPANHOL NO BRASIL

A institucionalização da Língua Espanhola como disciplina na escola pública brasileira é marcada por momentos oscilatórios entre o prestígio e o apagamento, situação essa que não é diferente das demais línguas estrangeiras. Para melhor discutir este assunto, apontarei três momentos: primeiramente, a inserção; segundo, o apagamento e, terceiro, o prestígio, seguindo a linha do tempo das reformas

políticas que aconteceram no Brasil. Em comum, observa-se o interesse político e econômico como determinantes para sua inserção no campo educacional.

O primeiro registro oficial da Língua Espanhola no ensino básico acontece em 1919 no Colégio D. Pedro II, instituição de ensino que pode ser considerada como a única que implantou todas as reformas de ensino que aconteceram no Brasil ao longo destes anos (SOUZA E SOUZA, 2012). O primeiro exemplo dessa ação é descrito por Guimarães (2011):

A inclusão do ensino de espanhol no sistema educativo brasileiro tem início em 1919, com a abertura de concurso para a cadeira de espanhol no Colégio de Pedro II, em decorrência do aumento de subvenção para a criação da cadeira, aprovado pela Lei 3.674, de 7 de janeiro de 1919. A cadeira de espanhol foi criada em reciprocidade ao ato do governo do Uruguai que criou uma cadeira de português. Em março do mesmo ano, o Colégio Pedro II abriu concurso para uma cadeira de espanhol, e em 5 de abril aprovou o programa de ensino. O primeiro professor a assumir foi Antenor Nascentes (1886-1972). Em 1920, Nascentes publicou o livro Gramática da Língua Espanhola, pela Companhia Editora Nacional, primeira gramática de espanhol publicada no Brasil.

Após esse momento, podemos afirmar que o espanhol perde a posição de destaque na qual permanecia e, assim, se inicia um período de apagamento, em consequência das reformas subsequentes. A Reforma de Francisco Campos passa a considerá-lo como optativo e enfatiza o ensino de literatura espanhola entendendo-a como um instrumento para ensinar cultura.

Na sequência, se sucede a reforma Capanema (realizada durante a era Vargas), instituída a partir da portaria nº 556, de 13 de novembro de 1945. Como característica, destaca-se a incorporação do Método Direto como metodologia de ensino. Esta reforma também instituiu a distribuição de uma ampla carga horária para o idioma inglês e o idioma francês, enquanto a carga horária da Língua Espanhola fica reduzida a duas horas semanais, apenas. (Linha do tempo da Revista Helb⁶).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 marca a descaracterização das línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias, o que se considera um retrocesso. A partir dela, se manteve a situação obsoleta da Língua Espanhola no

⁶ Página do projeto de pesquisa História do Ensino de Línguas no Brasil. Disponível em <http://www.helb.org.br/>

currículo da educação básica brasileira por um lado e, por outro, deu início ao avanço dos cursos de línguas, principalmente da língua inglesa como notamos hoje.

Enfim, a falta de obrigatoriedade do ensino de língua nas escolas da LDB de 1961 foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos ficaram à margem dessa opção. (Linha do tempo da Revista Helb)

A situação descrita anteriormente se mantém na LDB de 1971, que indica a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa, o que conferirá uma situação de supremacia que observamos na educação básica brasileira até a atualidade.

Com a Lei nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), o inglês se tornou a única LE obrigatória na escola secundária, provocando o desaparecimento do ensino de francês. O ensino de LE vincula-se estritamente às determinações do mercado de trabalho, a partir da Lei 5.692 de 1971, e a educação passa a responder apenas aos anseios profissionalizantes; conseqüentemente, o inglês passa a ter sua supremacia no cenário do ensino de línguas. (CHAGURI, 2011)

Este percurso finaliza com a LDB de 1996, que revoga a descrição anterior e torna o ensino de língua estrangeira obrigatório a partir do primeiro ano do ensino fundamental II. E acrescenta que, durante o Ensino Médio (EM), a oferta se amplia com a inserção de duas disciplinas de línguas modernas, sendo que o critério de inclusão fica sob incumbência de cada instituição de ensino. Observa-se que não está explícito no documento qual deve ser a língua estrangeira moderna presente no espaço escolar. Entretanto, indiretamente, esse campo passa a ser ocupado pelo inglês e o espanhol. O primeiro justifica-se pela crença compartilhada de que aprender inglês é importante, e o segundo influenciado pelo disposto na Lei nº 11.161 de 05 agosto de 2005.

Assim, mesmo com o disposto no artigo 26º, no inciso 5º, o ensino de língua estrangeira se mantém a margem do currículo, estando à mercê das condições de cada instituição. Além disso, o fato dessa disciplina ser concebida no âmbito das

diversificadas causa impactos na visão dos discentes (e, muitas vezes, na dos docentes), pairando as línguas estrangeiras no currículo da educação básica como algo menos importante. Dessa forma, a LDB, em si, ainda não conseguiu causar o impacto necessário para que a inserção desta disciplina alcance o objetivo que se estabelece.

A promulgação dessa Lei representa o que Oliveira (2010, p. 21) declara ser “o peso das línguas nesta atual configuração política e societária da América Latina”. Tal perspectiva incentivou a formulação de políticas linguísticas que são o resultado do reposicionamento da “questão das línguas” nesse processo. E, além disso, como o autor salienta, esse movimento simboliza somente uma ponta do iceberg, já que outras ações foram tomadas conjuntamente. Oliveira (Ibidem, p.21-22) discute:

Como principal sintoma do que gostaria de descrever chama a nossa atenção a velocidade dos processos e a ‘nova centralidade’ que ganha, no mundo todo, a questão das línguas. Há uma nova pressa e vários países agem com rapidez. Países que nunca trataram da questão das línguas apressam-se em elaborar programas. Países que tradicionalmente são ‘clientes’ de políticas linguísticas vindas de fora apressam-se em formular seus próprios delineamentos. Oficializam-se novas línguas, reformam-se os sistemas de ensino de línguas estrangeiras, novas línguas lutam para entrar nos currículos, novos e grandes bancos de dados de línguas são montados e financiados. De repente a questão de formação de professores de línguas é capaz de mobilizar de modo novo, e se coloca no centro de disputas de hegemonia. Certificados de proficiência novos são criados, apoiados em novas estruturas de financiamento e divulgação. Acordos ortográficos se tornam realidade depois de tantos anos de espera e indecisão. Não é por acaso que a UNESCO declarou, em 2008, que ‘As línguas importam!’ através do Ano Internacional das Línguas, que chamou a atenção para vários fenômenos do nosso tempo como, por exemplo, a perda ou extinção de línguas.”

Em consequência ao exposto, é promulgada a Lei nº 11.161, também conhecida como a “Lei do Espanhol”, que abre a oportunidade para a inserção de outra língua estrangeira diferente do inglês, e inaugura um período de prestígio e dúvidas.

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.
(BRASIL, 2005)

Entretanto, o texto acima permite diversas interpretações que incidem na dificuldade de ver a Lei em vigor, passado o prazo estabelecido para sua vigência, ultrapassado 5 anos. Podem-se elencar alguns desdobramentos a essa situação, de modo geral, como, por exemplo: a ausência de uma proposta curricular homogênea da disciplina, a inserção dos livros didáticos (Plano Nacional do Livro Didático), um verdadeiro entendimento do lugar que ocupa o ensino de LE no currículo, e o número insuficiente de professores para atender a essa demanda. Assim, cria-se uma situação paradoxal entre a implementação da lei e a resistência ao seu cumprimento, que tem exigido um comportamento efetivo das associações de professores de E/LE, por exemplo.

Em suma, apesar da situação atual do espanhol no Brasil ser de bonança (FERNÁNDEZ, 2005), infelizmente, esse idioma ainda não atingiu, de fato, sua inserção no país, pois são grandes as lacunas para que essa LE ocupe verdadeiramente o espaço que já lhe pertence. Destarte, de acordo com Fernández (Ibidem, p. 18-19):

Neste momento se vivencia um crescimento espetacular da demanda de cursos de espanhol, com todas suas implicações no processo de ensino e

aprendizagem de um idioma estrangeiro: necessidade de material impresso y sonoro, necessidade de professores e da organização de cursos.⁷

Entre as implicaturas mencionadas ao se tratar, especialmente, da formação de professores, é necessário analisar que tipo de professor se quer formar, e se estamos preparados para iniciar esta jornada. Essa preocupação é sinalizada por alguns pesquisadores da área, a exemplo de Paraquett (2008), que afirma que

[...] também é importante formar professores de Espanhol no Brasil porque é necessário que se cumpra o previsto na LDB/96, no que se refere a uma política educacional que se preocupe com o pluralismo lingüístico e cultural [...]. A comunidade de professores e pesquisadores de Espanhol no Brasil continua muito atenta a essa discussão, mas confesso que tem sido difícil dominar esse monstro de muitos braços que continua tentando pegar sua presa. O Brasil é grande, tem sérias deficiências na formação de professores e tem uma pesquisa em Espanhol ainda pequena e concentrada em grandes centros urbanos (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais), o que dificulta a luta daqueles que acreditamos na nossa autonomia, na nossa competência e na nossa independência no que se refere à formação de professores de Espanhol no Brasil”.

A imagem 01, a seguir, ilustra a situação descrita por Paraquett no que se refere à distribuição de cursos de licenciatura de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em território brasileiro. É observável que a concentração dos cursos se encontra na Região Sul, com um número bastante expressivo em comparação à outras regiões. Outro aspecto que contribui para essa situação é apontado por Camargo (2004), ao lembrar que muitos profissionais contratados para ensinar espanhol são nativos ou brasileiros que tiveram experiências no exterior, ou seja, carece de uma formação específica para o ensino de línguas que corresponde a outra questão que merece atenção na hora de refletir a respeito da qualidade do ensino do espanhol nas instituições.

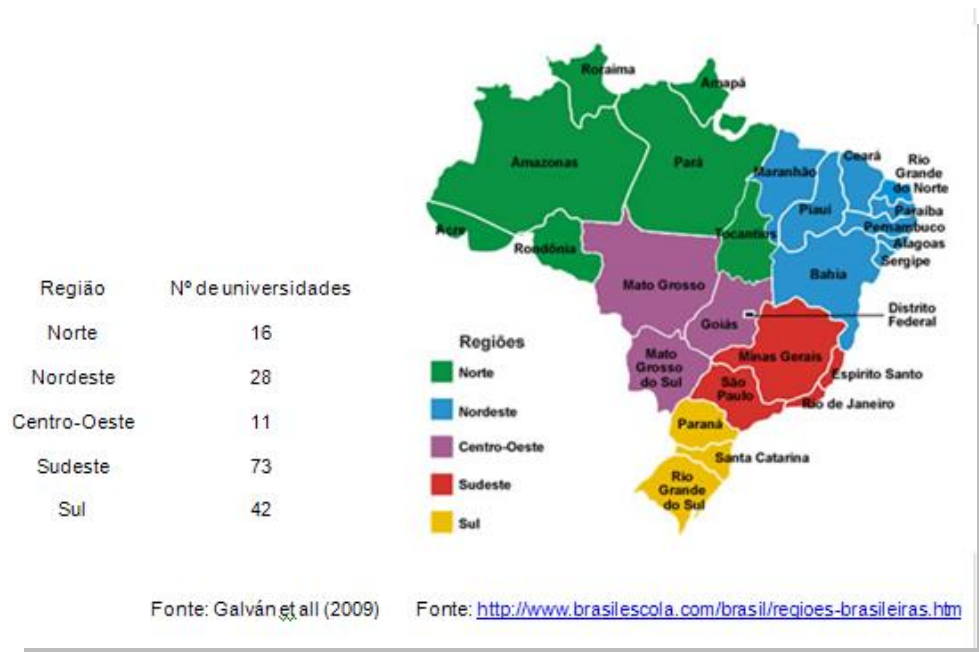
Sabe-se que ainda são poucas as universidades brasileiras que possuem cursos de Letras com habilitação em espanhol. Sendo assim, a grande maioria dos professores de espanhol no Brasil são nativos desse idioma ou brasileiros que viveram em algum país cuja língua oficial é o espanhol, marcadamente a Espanha (como vimos, a referência padrão). Há ainda professores brasileiros que estudaram espanhol em escolas de línguas e possuem diplomas de proficiência linguística. Mas, quer o professor seja um

⁷ En este momento se vive un crecimiento espectacular de la demanda de cursos de español, con todo lo que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero: necesidad de material impreso y sonoro, necesidad de profesorado y de organización de cursos. (2005, p.18-19)

falante nativo ou um cidadão brasileiro, é preciso destacar que não parece ser importante uma formação universitária específica para atuar na área: não é incomum encontrarmos professores de espanhol que possuem somente o diploma de segundo grau. Kulikowski e González (1999:12), ao discutirem a questão da implementação do espanhol no Brasil, apontam que, como faltam profissionais preparados, “nessa situação de emergência, [a escola] aceita falantes nativos sem formação específica, estudantes e até principiantes com formação precária. (Ibidem, 2004).

Alguns dados apresentados por Galván et al. (2010) ilustram, mesmo parcialmente, o mapa da situação da implantação do espanhol no Brasil pelo ponto de vista da oferta dos cursos de licenciatura. A partir desse mapeamento, é possível identificar como estão distribuídos os cursos de formação de professores, as diversas nomenclaturas dadas ao curso e a diferença na disposição da grade curricular. Segundo os autores, na Região Sudeste, há mais universidades, enquanto, no Sul, existem mais professores. Já no Nordeste, há mais estudantes, o que complementa a observação de Paraquett (op. cit.).

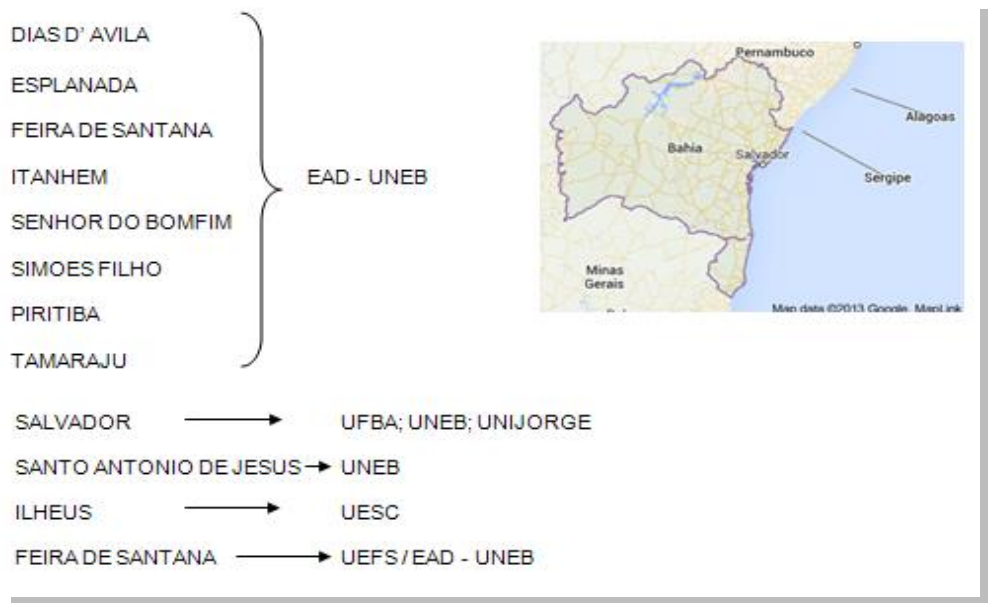
Figura 1 - Lista de Cursos de Língua Espanhola no Brasil



Nesse cenário, a Bahia apresenta, segundo a investigação de Galván et al. (Ibidem), cinco licenciaturas, distribuídas entre uma universidade federal, outra particular e as demais são proposições das universidades estaduais. Comparando os dados apreendidos em 2009, sinalizo algumas mudanças, a saber: a abertura de cursos à distância através da Universidade Aberta, sob a responsabilidade da Universidade Estadual da Bahia, que levaram à ampliação da oferta dos cursos de formação nas quatro direções do Estado como pode ser percebido no imagem 02.

Outro fator que se deve ponderar é o atendimento ao disposto no artigo 11, inciso III, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Tendo em vista esta necessidade, passo a apresentar o programa de formação que constitui o contexto desta pesquisa e é resultado desta proposição.

Figura 2 - Mapa do estado da Bahia de oferta de cursos de formação de professores



Fonte: própria (2013)

1.3.2 O PROGRAMA PROFORMA

De acordo com o texto da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que faz parte das políticas públicas brasileiras, no tópico referente à formação docente, fica explícita a preocupação com a formação de professores, estabelecendo orientações relacionadas à carreira docente. No artigo 62, regulamentou-se que o professor deve ser licenciado em um curso de nível superior para atuar no ensino básico, de acordo com a sua área de conhecimento.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Nesse sentido, é atribuído ao Estado, entre outras funções: elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação (§ 2.º artigo 9º da LDB/96). Assim, de acordo com suas atribuições, o Governo propõe o programa PARFOR, que cumpre de modo emergencial o atendimento ao seguinte tópico da Lei: garantir formação superior para todos os professores da rede, a fim de contribuir para uma formação de qualidade. Fica determinada a oferta, segundo estas três modalidades:

I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e

III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educacional.

No estado da Bahia, o Decreto nº 11.455, de 05 de março de 2009, institui o Novo Programa de Formação Inicial de Professores do Estado da Bahia, que comunga com o estipulado pelo PARFOR, ao objetivar “qualificar os docentes efetivos da rede pública de educação básica, visando à melhoria do ensino público do Estado da Bahia, mediante a realização de cursos na modalidade de ensino presencial e à distância”. É consoante a essa proposta que se apresenta o contexto desta investigação.

1.4. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Diante do anteriormente exposto, apresento os seguintes objetivos de pesquisa:

- Mapear e analisar as competências de professores egressos de um curso de licenciatura em espanhol como língua estrangeira (E/LE) participantes dessa pesquisa a partir de suas narrativas;
- Identificar quais dessas competências são as mais desenvolvidas;
- Comparar estes indicativos com o que foi proposto pela universidade para a sua formação e o que foi orientado pelas políticas públicas nacionais (LDB (1996); PCN (1998), OCEM (2008); CNE/CES nº 492/2001), apontando possíveis carências nesse processo e encaminhamentos futuros.

A fim de alcançá-los, tomo como referência as perguntas norteadoras que mostramos a seguir:

- Quais competências possuem os professores de Língua Espanhola egressos de uma universidade baiana participantes dessa pesquisa?
- Quais as competências identificadas como mais desenvolvidas pelos participantes da pesquisa?

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A estrutura desta dissertação visa guiar desde o leitor menos experiente até aquele que tenha mais intimidade com a discussão aqui empreendida. Por esta razão, ela está organizada em quatro capítulos que abrangem o referencial teórico, a metodologia, a análise de dados e as considerações finais.

No primeiro momento, **O Risco: notas introdutórias** faz-se uma apresentação geral do tema. É possível entender, em linhas gerais, o contexto em que nos encontramos falando a respeito do ensino e aprendizagem de línguas, observando como nós, professores, inserimo-nos em tal contexto e as demandas que nos imprime a situação da língua espanhola e a formação de professores de espanhol. Ademais, são contemplados os objetivos e perguntas de pesquisa, assim como a motivação para este estudo.

No capítulo teórico, **Croqui: espaço teórico**, trago uma discussão sucinta à respeito da Linguística Aplicada e a Formação de Professores. Por isso, realizo um breve panorama da LA no Brasil, a fim de situar esta linha de pesquisa – formação de professores de línguas – nessa agenda de pesquisa, ao entendê-la como um campo amplo e merecedor de destaque. Posteriormente, ainda referente à fundamentação teórica, destaco as Competências do Professor de Línguas. Assim, me preocupo em resenhar trabalhos anteriores, agrupando as discussões já realizadas com o intuito de fazer uma ponte com a presente dissertação e entender a contribuição desses modelos de competência para a formação docente.

A natureza da pesquisa, o contexto, os participantes e os instrumentos envolvidos neste trabalho são discutidos no terceiro capítulo, **Caminhos metodológicos**. E, na sequência, o quarto capítulo, **As curvas, as linhas e os pontos: análise de dados**, objetiva analisar os dados gerados a partir dos instrumentos de pesquisa apresentados no capítulo anterior. Nesse momento, apresento como as teorias tomadas como referência dialogam com os dados obtidos, no afã de responder às perguntas da pesquisa propostas.

Finalizo discorrendo a respeito das considerações finais, quando retomo as perguntas de pesquisa, sinalizo dificuldades e aponto novas perspectivas com relação à formação de professores de Língua Espanhola como Língua Estrangeira.

CAPÍTULO 02

CROQUI: O ESPAÇO TEÓRICO

Neste primeiro capítulo da dissertação, explico as teorias tomadas como referência na construção do arcabouço teórico desta pesquisa e ainda pretendo entabular uma discussão em torno da crise do curso de licenciatura em Letras e o seu currículo, que são questões merecedoras de reflexão, já que diretamente dialogam com a formação docente que se espera das universidades brasileiras. Dessa forma, a seguir, na primeira parte deste capítulo, apresento uma breve caracterização da Linguística Aplicada como área de conhecimento, o lugar dos estudos a respeito da formação de professores neste campo e a discussão do constructo teórico: Competências do Professor de Línguas Estrangeiras na sequência.

2.1 LINGUÍSTICA APLICADA

A LA, historicamente, mantém uma estreita relação com questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Por essa razão, à primeira vista, seus estudos são dedicados a um esforço em encontrar soluções para essa prática, o que convencionou entendê-la como uma área de aplicabilidade da Linguística, confundindo, portanto, a compreensão de seus objetivos enquanto ciência.

Linguística Aplicada é, pois, um termo que tem merecido múltiplas interpretações. Assim, embora a palavra aplicada possa erroneamente induzir o leitor não-especializado a imaginar que se trate preocupada exclusivamente com a prática de língua, ou seu ensino e aprendizagem, nada seria tão improdutivo. A LA está visceralmente ligada à pesquisa científica para evoluir no terreno teórico. (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 24)

Além de Almeida Filho, outros autores se manifestam com relação ao processo de amadurecimento pelo qual a LA passou ao longo das últimas décadas,

como Moita Lopes (1996, 2009), Paiva et al. (2009), Lopes-Rossi (2009), principalmente no Brasil. A compreensão dessa evolução teórica permite entender como a Linguística Aplicada agregou diversas preocupações no âmbito da formação, da aprendizagem e da constituição de identidades, ou seja, passou a visualizar-se como um campo de convergência de estudos que tomam como referência a linguagem como prática social.

Essa compreensão a respeito da LA permitiu que a mesma ultrapassasse a visão periférica que lhe foi atribuída e encontrasse um espaço no qual sua contribuição fosse efetiva. Já se pode afirmar que isso é “especialmente no que se refere à educação linguística, problema fundamental no Brasil” (MOTTA ROTH & MARCUZZO, 2008, p.34) tendo em vista o impacto das forças sociais, econômicas e políticas neste processo (CELANI, 2008, p.20).

Atualmente, entende-se Linguística Aplicada (LA) como uma área de investigação interdisciplinar que se centra na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula (cf. AILA Vademecum, 1992; Cavalcanti, 1986; Moita Lopes, 1991, entre outros), ou seja, uma visão que traz implícita a preocupação com problemas de uso da linguagem situados em contextos da práxis humana (MOITA LOPES, *Ibidem*, p. 3)

Tal visão possibilita entender o percurso que a LA fez ao longo dos anos e como a sua constituição atual representa o cenário de estudos dessa área de conhecimento, que tem sido fotografada e mapeada por alguns linguistas aplicados como Moita Lopes (*ibidem*) e Paiva et al (*ibidem*), em seus respectivos artigos. Esse exercício permite organizar uma agenda da LA em torno dos seguintes temas disponíveis nos quadros a seguir:

Quadro 5 - Tópicos de pesquisa mais típicos em LE no Brasil

- Ensino/aprendizagem de qualquer aspecto da LE, excluindo leitura, produção escrita, compreensão oral e ensino através de computador;
- Leitura;
- Formação de professores de línguas
- Descrição de algum aspecto sistêmico da LE
- Análise de erros/interlíngua
- Análise da interação oral em sala de sala
- Avaliação de material didático
- Produção escrita
- Planejamento de cursos
- Compreensão oral
- Aquisição de L2
- Elaboração de material didático
- Análise do discurso/pragmática em LE
- Construção da identidade em sala de aula
- Ensino de LE por computador

Fonte: Moita Lopes (1999)

Quadro 6 - Tópicos de pesquisa mais típicos em LE no Brasil

- Aprendizagem de Línguas por Adultos
- Linguagem infantil
- Comunicação nas profissões
- Análise Contrastiva e Análise de Erro
- Análise de Discurso
- Tecnologia Educacional e Aprendizagem de Língua
- Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras e Formação de Professores
- Linguística Forense
- Educação em Imersão
- Tradução e Interpretação
- Linguagem e Ecologia
- Linguagem e Educação em Contextos de Multilinguagem
- Linguagem e gênero
- Linguagem em Contacto e Mudança Linguística
- Linguagem para Fins Específicos
- Planejamento Linguístico
- Autonomia do Aprendiz e Aprendizagem de Língua
- Lexicografia
- Letramento
- Educação em Língua Materna
- Psicolinguística
- Retórica e Estilística

Fonte: Paiva et al (2009)

De acordo com a investigação proposta pelos autores supracitados, mesmo tomando uma base metodológica distinta, ficam evidentes algumas conclusões a partir desses trabalhos. A primeira delas faz referência ao maior número de pesquisas que focalizam o ensino e aprendizagem de línguas. Uma situação esperada, já que “foi nessa área que ela [a LA] começou a ter estatuto próprio, firmando-se como área independente do saber, desvinculada da Linguística, e não como mera aplicação desta” (CELANI, 2000), como foi justificado anteriormente.

Outra observação que se pode fazer diz respeito à “terceira virada” vivenciada pela LA (MOITA LOPES, 2009), que ocasionou uma pauta cada vez mais abrangente de pesquisas neste campo. Como Lopes-Rossi (Ibidem) sugere, alguns temas como gêneros discursivos no ensino de leitura, formação de professores, práticas docentes, práticas discursivas em ambientes educacionais ou não, entre outros, têm sido contempladas em tópicos da pesquisa.

O terceiro ponto perceptível a partir dos quadros analisados faz referência ao desenvolvimento de alguns desses eixos, dentre eles, a formação reflexiva de professores de LEs. Assim como a proposição de pesquisa no âmbito da sala de aula, o diálogo das novas tecnologias no processo de ensino/aprendizagem e ensino crítico que possibilite o desenvolvimento da/para cidadania, como afirma Moita Lopes (1996).

O essencial nesta breve retrospectiva é focalizar como o tema sobre a formação de professores de línguas estrangeiras se comporta dentro da LA. Celani (Ibidem) informa algumas áreas que refletem a contribuição dos estudos propostos pela LA para educação como: a) ensino/aprendizagem de línguas; b) distúrbios de comunicação; c) práticas pedagógicas (avaliação, produção de programas e materiais de ensino e integração em sala de aula). Todas essas questões estão intrinsecamente relacionadas à formação de professores desde a graduação, perpassando por professores em serviço e a contribuição da pós-graduação para intervir nesse processo. Ressalto, ainda, algumas lacunas presentes no processo formativo que não garantem “requisitos mínimos” de tais profissionais e as implicações do currículo para uma formação reflexiva do educador.

[...] esses estudos contemplam questões de LA tais como a) formação reflexiva ou reflexiva crítica; b) crenças, representações, pressupostos e conhecimento do professor; c) construção de identidade profissional; d) formação de agentes críticos com base na argumentação; e) conhecimentos teórico-práticos nos cursos de Letras; e g) objetos

deflagradores de reflexão, dentre outros (conferir Gil, 2005 e Gimenez, 2005). No quadro da LA, a preocupação central com relação à formação de professores é a compreensão da educação dos educadores, levando-se em conta a linguagem. Nessa proposta, essa questão será crucial. (LIBERALI, 2012, p. 16)

Essas novas contextualizações para o ensino de línguas passam a exigir algumas demandas do ensinante na contemporaneidade, a exemplo da “definição da base de conhecimento profissional”; “abordagem articuladora da teoria/prática”; “relação das pesquisas com políticas públicas de formação de professores, identidade profissional dos formadores”, como delinea Gimenez (2005). Por essa razão, na sequência, discutirei mais detalhadamente com mais detalhe, as principais concepções que norteiam a formação de professores e os ainda desafiantes caminhos para essa área.

2.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Os avanços teóricos propostos por esta linha de pesquisa é fruto de estudos articulados com as demandas da sociedade brasileira, que observam a relação intrínseca entre ensino e aprendizagem de línguas e os processos formativos dos profissionais de LE. Pesquisadores como Almeida Filho (1999), Leffa (2001), entre outros presentes nesse trabalho, vêm contribuindo com uma produção científica que revela que [...] “o ensino de língua estrangeira sob a ótica do professor tem ganhado espaço nas pesquisas e que sua formação (na fase inicial ou em serviço) é objeto relevante de investigação.” (GIMENEZ, 2004, p.171)

A formação de professores de línguas (...) é a área que tomou particular impulso, não só pelas demandas impostas pela nova ordem mundial, em relação ao papel das línguas em um mundo globalizado, mas também, talvez, pelo crescente interesse em estudos da linguagem pela ótica da Linguística Aplicada, que, dada sua vocação transdisciplinar, necessariamente causou uma aproximação maior com outras áreas da educação, da psicologia e da sociologia. (CELANI, 2008, p. 9)

As afirmações propostas por Gimenez (Ibidem) e Celani (Ibidem), primeiramente, situam esse espaço de investigação e, com isso, apontam uma nova configuração que se estabelece entre professores e aprendizes e o objeto de aprendizagem (o ensino de línguas). Este percurso, como já pontuado, advém do

reconhecimento da relação dialógica entre os sujeitos aprendentes e ensinantes que evidenciam o professor e o contexto específico de aprendizagem como fatores determinantes para o que acontece em sala de aula (Leffa, 2012). Tal observação pode ser materializada a partir do contato com o material didático, com a identificação das necessidades e as estratégias de aprendizagem, das crenças e experiências e a inserção de novas tecnologias que promovem uma aprendizagem colaborativa entre aprendizes e o meio, por exemplo. Tendo em vista essas preocupações, Celani (Ibidem, p.11) aponta como esses assuntos transformaram-se em objeto de pesquisa de alguns pesquisadores que

[...] discutem políticas de formação (governamentais e não governamentais) e seu impacto na formação, o impacto das novas tecnologias na formação do professor de línguas, a formação do docente como pesquisador de sua prática, a perspectiva crítica em programas de formação, a prática exploratória, o papel dos gêneros discursivos na seleção e produção de materiais didáticos, a formação de um novo tipo de professor para demandas pontuais, a pesquisa participativa como elemento de desenvolvimento profissional de formadores.

Tal retrospecto permite entender como refletir sobre a formação de professores tem incentivado a relação com outros tópicos que permeiam a prática docente. Esse movimento só é possível porque se conseguiu ultrapassar uma visão tecnicista, na qual a preocupação se centra em propor modelos de formação, e alcançamos, pelo menos idealmente, uma proposição reflexiva que observa o diálogo com outros temas como possibilidade para agir sobre e na ação em situações vivenciadas. Com isso, há um intento de aproximar teoria e prática.

2.2.1 DA FORMAÇÃO TECNICISTA A UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

Pensando dessa forma, parto do pressuposto de que ainda baseamos nossas práticas de formação em ciclos de treinamento que impedem um salto qualitativo em direção a uma formação reflexiva que responderia a tal questão. Já que em muitos dos casos os cursos de formação inicial ainda viabilizam uma distinção entre o lugar da teoria e da prática, cabendo aos alunos-professores implementarem teorias

organizadas por acadêmicos que, na maioria das vezes, não dialogam com suas realidades e necessidades (Vieira-Abrahão, 2010).

A formação de professores técnicos, aliciados pela prática pedagógica conteudista e desprovidos de conhecimentos da própria língua que ensinam (Consolo, 2000; Almeida Filho, 1993), prevaleceu durante muito tempo. No entanto, essa modalidade de ensino não está mais em evidência. A formação de “transmissores de conhecimento” vem sendo substituída pela tentativa de formação de professores “reflexivos”. (PAVAN & SILVA, 2010, p.195-196)

Como caracterizam os autores, podemos situar os cursos de formação de professores em duas perspectivas. Por um lado, a tentativa de afastar-se de práticas de ensino baseadas em treinamento e, por outro, uma aproximação à prática do desenvolvimento ou educação de professores. Richards & Farrell (2005, p.3-4 apud Vian Jr, 2011, p.65-66) explicam que o treinamento se refere à atividades diretamente focadas nas responsabilidades do professor e é tipicamente direcionado à metas que deverão ser realizadas a curto prazo. Ao passo que o desenvolvimento refere-se ao crescimento como um todo, não focado, especificamente, no trabalho e serve para metas de longo prazo, além de procurar facilitar o crescimento na compreensão do professor sobre seu ensino e sobre si mesmo como professor.

O treinamento, em resumo, preocupa-se com a sedimentação de uma teoria por parte do professor que deverá usá-la como bússola para suas futuras atividades, esperando, dessa forma, que o mesmo possa: 1) “compreender os princípios científicos gerados de pesquisas empíricas; 2) desenvolver tarefas e atividades baseadas em princípios de aprendizagem; 3) monitorar o desenvolvimento nas tarefas para verificar se o desempenho desejável é atingido” (Vieira-Abrahão, 2006, p.9). Enquanto que a visão de desenvolvimento preza pela construção do conhecimento, seja pessoal ou coletiva, que possibilite “buscar desenvolver a habilidade para aprender e se desenvolver ao longo da carreira, busca promover no professor a compreensão sobre o ensino e sobre ele próprio enquanto profissional” (Vieira-Abrahão, *ibidem*). Essa perspectiva coaduna com o perfil do professor reflexivo de Zeichner (2003, apud Vieira Abrahão, 2007), que se espera na formação:

- a) examina, estrutura e tenta resolver os dilemas das práticas de sala de aula;
- b) é consciente e questiona os pressupostos e valores que traz para o ensino;
- c) é atento aos contextos institucionais e culturais nos quais ensina;
- d) participa do desenvolvimento curricular e está envolvido nos esforços de

mudança da escola; e, e) assume responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento.

Esta visão de desenvolvimento profissional discutida por Vieira-Abrahão é também um pensamento compartilhado por Leffa (2001). O autor elabora uma representação gráfica capaz de sintetizar um processo retroalimentativo que deveria ser incentivado ao longo da formação, pois permite que a prática tenha como referência uma teoria refletida que possibilite um retorno cíclico na elaboração de uma prática conscienciosa e autônoma diferente da relação unilateral estabelecida entre o treinamento e a prática. Como ilustra a figura proposta por Leffa (Ibidem):

Muita coisa aconteceu e levou a uma mudança de foco na formação docente: de uma visão de *treinamento* de professores que desempenham certos tipos de comportamento para uma mais ampla, em que os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos. (Zeichner, 2008, p.537)

Figura 03 - Diferença entre formação e treinamento



Fonte: Leffa (2001)

Ao garantir este processo aponto a reflexão como uma espécie de mola propulsora para que esses profissionais se auto-organizem ao longo da carreira, pois eles passam a questionar suas ações a fim de não resumi-las a uma mera reprodução de diálogos interiores que reproduzem o pensamento de professores formadores e teóricos. Como afirma Gimenez (op. cit., p. 193) “a abordagem reflexiva, portanto, pode criar um fluxo entre conhecimentos científicos e conhecimentos práticos – o que coloca os primeiros em constante análise, testados frequentemente em eventos pedagógicos marcados por diversas forças muitas vezes conflitantes e contraditórias.”. Dessa forma

[...] a dialética entre teoria e prática é substituída por um ir e vir entre PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA; o professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, inventar estratégias; a formação apóia-se nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores; ela visa a desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo AÇÃO-CONHECIMENTO-PROBLEMA, utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades de análise de suas práticas e de metacognição. (ALET, 2001, p.26)

Essa auto-organização permite que os agentes entendam que eles se formam para além, para os desafios ainda não existentes, para contextos de ensino ainda não vislumbrados. Como traduz Leffa (Ibidem) o desafio ao formar um professor é alertá-lo que “um conteúdo de valor temporário, e que muito brevemente, como muitos outros produtos fabricados pelo homem, terá sua validade vencida”. E, por esta razão

A necessidade de prever o futuro é o maior de todos os desafios. Quando formamos um professor não o estamos preparando para o mundo em que vivemos hoje, mas para o mundo em que os alunos desse professor vão viver daqui a cinco, dez ou vinte anos. Como será esse mundo não temos condições de prever. Podemos aventar algumas hipóteses, mas não podemos garantir que essas hipóteses serão confirmadas. O que podemos fazer é alertar o futuro professor que o conteúdo que ele está recebendo agora através dos livros é um conteúdo de valor temporário, e que muito brevemente, como muitos outros produtos fabricados pelo homem, terá sua validade vencida. (LEFFA, Ibidem)

Essa consciência do processo inacabado da formação que enfatiza Leffa é uma perspectiva assumida por Almeida Filho ao defender que a graduação proporcionaria uma certificação, uma qualificação, uma vez que o processo de (trans)formação é contínuo do professor. Isso se dá, em certa medida, pela compreensão do processo de formação de professores como um sistema complexo

já que podemos considerá-lo dinâmico, certos da sua modificação temporal, sua não linearidade e sua imprevisão. Como um avanço a este contexto, alguns pesquisadores têm proposto estudos que articulam a teoria do caos, a complexidade e a Linguística Aplicada (Martins & Braga, 2007)

Em linhas gerais a “Teoria da Complexidade hoje engloba os resultados de um certo número de áreas do conhecimento” como expõe Paiva (2011) compreendida pela matemática, meteorologia, química, biologia que tomam como referência um conjunto de palavras-chaves: adaptabilidade, não-linearidade, interação, dinamicidade, condições iniciais que caracterizam um sistema complexo.

As pesquisas recentes de Paiva (2002, 2011) e Leffa (2006) articulam a Teoria da Complexidade ao processo de aquisição de línguas e, mais recentemente, Sabotá (2011) apresenta um fractal que atende à formação inicial de professores de línguas estrangeiras, que é o tópico a qual me atendo.

Observando este movimento, Lima (2011) aponta para a intersecção e contribuição da Teoria da Complexidade para o desenvolvimento da Competência Intercultural do professor. A análise proposta pela autora aponta para a necessidade do professor que queira agir interculturalmente de “enxergar essa complexidade na concepção da língua em si mesma, no processo de aprender e ensinar uma língua e nas relações entre sujeitos de culturas diferentes”. (LIMA, *Ibidem*, p.127)

Por outro lado, como sinaliza Leffa (*Ibidem*) a associação proposta pela Teoria do Caos permite entender que as partes isoladamente não dão conta de representar o todo, já que esse sistema está em constante dinamicidade. Em síntese, neste momento, existe uma compreensão de que isoladamente não é possível entender ou analisar um processo como o de formação de um professor sem estudar seu contorno e as “suas relações com todos os outros segmentos”. Esta concepção assegura

É claro que não basta a condição inicial para que a reação em cadeia ocorra; o sistema, para evoluir, precisa também reagir ao seu entorno. Essa é a outra característica importante: os sistemas caóticos não oferecem resistência a qualquer perturbação externa; reagem, e se modificam, a essas perturbações. Não são sistemas fechados, mas abertos, vulneráveis a tudo que possa acontecer fora deles. (LEFFA, *Ibidem*)

Na tentativa de pensar em uma aproximação desse sistema em forma de fractal, Sabotá (op. cit.) organiza eixos circulares que, interligados, ilustram uma

visão holística a que fiz referência anteriormente como pode ser visualizado na imagem 04. O sistema está formado, nesta versão, em oito elementos: contexto sócio-histórico, aspectos políticos, crenças, aspectos interacionais, input teórico, expectativas, experiência prévia como aluno de LE, fatores bio-cognitivos e afetivos⁸. Descritos dessa maneira pela autora:

Os círculos foram utilizados para representar a não-hierarquização dos elementos. Assim, trata-se de uma disposição aleatória. Os círculos estão entrelaçados para representar a interdependência entre os elementos. Estes não podem ser bem representados em uma figura estagnada, já que estão em uma movimentação contínua. Em razão desse dinamismo, é possível entender que os elementos se influenciam intermitentemente nas relações entre si. (SABOTÁ, *Ibidem*, p. 10)

Figura 4 - Formação de Professores de LE como um sistema complexo



Fonte: Sabotá (2011)

⁸ Como não é o objetivo apresentar detalhes sobre cada variável, recomendo ao leitor conferir a obra original (Cf. referência)

Em resumo, se pode desprender da categorização acima que elas são formadas por subitens que estão direta e indiretamente relacionados com a formação dos professores. Além disso, enfatizam as experiências desses profissionais como sujeitos aprendentes e ensinantes que são resultantes do contexto político e sócio-histórico com os quais interagem, a exemplo: das políticas públicas, do tipo de sala de aula, dos manuais didáticos, dos cursos frequentados, dos ambientes interacionais, entre outros. E, por esta razão, devem ser interpretadas como agentes que permanecem em constante mudança e readaptação como proposto pela autora e notável na figura 04.

[...] Os itens presentes em cada subsistema também se influenciam continuamente. Dessa relação entre os elementos, acreditamos surgir um comportamento emergente que retratará o professor de LE “formado” por essa relação. Esse professor terá um conhecimento sobre o ensino que é diferente da simples soma dos elementos, pois a interação entre eles é ressignificadora, autoprodutiva e auto-organizadora. Os elementos se realimentam formando um agir complexo, embasado nas relações igualmente complexas dos itens que a motivaram. Assim, é impossível prever que conhecimento o professor terá, ou como serão suas ações, pois a construção do fazer docente estará sujeito a conclusões individuais, motivadas por cada um dos elementos presentes no fractal e, sobretudo, na forma como essas conclusões foram sistematizadas pelo indivíduo. (SABOTÁ, *Ibidem*, p.11)

A consideração final da autora justifica a visão complexa que vemos a respeito da formação e perpassa pelo “investimento na formação crítico-reflexiva de profissionais” (Sabotá, *Ibidem*, p.11). A análise proposta pela autora incentiva a necessidade de investigar a coluna vertebral desse processo que concebo ser o currículo dos cursos de graduação em Letras entendendo-o como um atrator (um ponto no sistema que leva para outro ponto de modo imprevisível) em consonância com as políticas públicas nesse processo de formação de professores e é, por isso na próxima seção apresento uma reflexão a respeito dos cursos de Letras, o currículo e a formação.

2.3 CURSOS DE LETRAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO

É uma preocupação do professor Almeida Filho que “os cursos de Letras, tradicionais formadores de professores de línguas para as escolas secundárias, estejam eles localizados em faculdades ou universidades públicas e privadas, vivem

hoje um estado flagrante de crise e uma promessa de nascimento” (Almeida Filho, 2000, p. 33). A respeito desse tópico Ortiz Alvarez (2006), Almeida Filho (Ibidem), Paiva (2005) já apresentaram algumas análises que contribuem para entender a urgência em enxergar a influência da organização curricular para a formação de professores de LE.

Como chama atenção Vieira-Abrahão, o modelo curricular da licenciatura “três mais um”, ou seja, “três anos destinados às disciplinas de conteúdo, e um ano voltado para a formação de professores” (VIEIRA-ABRAHÃO, op. cit., p. 155), contribui para o estado de crise ao qual faz referência Almeida Filho (Ibidem). Esse comportamento pode ser considerado uma resposta a algumas das crenças e expectativas dos professores em formação inicial que se estabelecem ao longo do curso.

O currículo dos cursos de Letras através dos quais se formam os futuros professores de línguas se divide em dois blocos: 1) aquele em que predominam as disciplinas da área específica de formação do professor (língua, cultura, literatura correspondente) e 2) aqueles que contemplam as disciplinas didático-pedagógicas (Psicologia, Didática, etc), incluindo o Estágio Supervisionado. (ORTIZ ALVAREZ, op. cit.)

Nessas condições consideradas inapropriadas para a formação, “encontra cada vez mais dificuldades em combinar a velha fórmula curricular com o mundo real cada vez mais exigente e complexo de um mercado de trabalho em fluxo e do universo de interesses cada vez mais sofisticados do mundo de hoje” (Almeida Filho, 2000, p.35). Tendo em vista essas mudanças, o Parecer CNE/CES 492/2001 descreve as Diretrizes Curriculares que levam “em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional” (CNE/CES 492/2001) para diversos cursos de graduação entre eles o de Letras. Em suas orientações fica estabelecido o perfil dos formandos e as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas ao longo do curso.

A fim de alcançar esses objetivos, o currículo é definido como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso” (CNE/CES 492/2001) de forma a desenvolver neste estudante competências e habilidades. Nesse sentido, a grade curricular deve ser uma ponte para que o objetivo do curso de Letras seja alcançado.

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. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. 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. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. (CNE/CES 492/2001)

Em tal direção Siqueira (2008) apresenta o esboço de um perfil do profissional de Inglês como Língua Estrangeira (ILI) que é coerente com o objetivo que se estipula no CNE e também é apropriado para outros profissionais de língua estrangeira. As 40 características estariam condizentes com o que se espera da formação de aprendizes e professores de LE ao focar o professor como educador lingüístico consciente das questões que imprimem o papel político do ensino de línguas como demonstra os primeiros dez tópicos elencados pelo autor:

- (1) ...reconheça a dimensão política que essencialmente envolve o ensino de línguas;
- (2) ...possua a formação necessária para se tornar não um técnico de ensino, mas um educador lingüístico;
- (3) ... entenda-se como um(a) pedagogo(a) crítico(a) e um falante intercultural de LI;
- (4) ... seja fluente na língua inglesa sem a preocupação de estar atrelado(a) a um dialeto específico, em especial àquelas variantes de maior prestígio;
- (5) ... assuma-se como brasileiro(a) falante de uma língua internacional, livre de tutelas culturais e ideológicas e de da obrigação de servir de protótipo de falante nativo de inglês;
- (6) ...procure o quanto antes descobrir as reais necessidades de seus aprendizes e planeje suas aulas não para cumprir a sua própria agenda, mas a do seu aluno;
- (7) ...prepare-se para assumir uma posição mais ativa na hora de definir como usar materiais alinhados com a cultura de aprendizado local e com a pedagogia de ILI apropriada;
- (8) ...respeite e promova a cultura de aprendizagem de uma determinada comunidade, fazendo os ajustes metodológicos necessários para que seus alunos se sintam estimulados a estudarem a LE num ambiente confortável e acolhedor;
- (9) ... saiba trabalhar as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), além da gramática e do vocabulário, mas que priorize também o desenvolvimento da consciência crítica e da competência intercultural de seus aprendizes;
- (10)...não se contente com o ensino apenas das chamadas habilidades receptivas (leitura e audição), uma vez que um aluno de ILI precisa, acima de tudo, ser capaz de se colocar no mundo, compartilhar suas

idéias e opiniões, tornando-se 'sujeito' e não objeto no processo de interação com pessoas de outras culturas" [...] (SIQUEIRA, *Ibidem*, p.320)

A construção desse perfil do egresso é constituída a partir do desenvolvimento de competências, de forma que o curso de Letras deveria ser responsável por desenvolver as seguintes múltiplas competências e habilidades expressas no parecer:

- Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional,
- Social, histórico, cultural, político e ideológico;
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- Percepção de diferentes contextos interculturais;
- Utilização dos recursos da informática;
- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino fundamental e médio;
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (CNE/CES 492/2001)

Entretanto, as informações descritas não demonstram clareza. O conceito de competência não fica evidente no documento o que dificulta homogeneizar as proposições curriculares dos Cursos de Letras e conhecer efetivamente quais seriam as competências que deveriam ser desenvolvidas durante a graduação, uma vez que não há uma diferenciação explícita entre as competências e as habilidades do profissional graduado o que nos levaria a refletir se a citação, nesse texto, não corresponderia a uma necessidade em adequar-se ao processo mundial de educação por competências como esclarece Perrenoud (2013, p. 39):

É difícil encontrar um país que tenha ficado à margem do movimento planetário relativo às competências a serem desenvolvidas a partir do ensino básico, visando a uma melhor preparação das novas gerações para a vida. Em alguns casos, os sistemas educacionais se limitaram a dar ênfase às competências disciplinares, introduzindo, eventualmente, algumas competências transversais. Em outros países, os programas foram inteiramente reformulados, tendo como base a linguagem das competências, para todas as disciplinas, da educação pré-escolar à formação profissional e ao ensino superior.

A mesma perspectiva influencia a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) no que se refere ao ensino de língua estrangeira. Durante a abordagem desse documento se faz presente uma discussão que pauta a necessidade de desenvolver competências e habilidades dos estudantes na educação básica referente às ações tomadas nessa disciplina durante o ensino médio. Como o quadro 07 ilustra.

Aponto como será percebido que a mesma dificuldade percebida na proposição das diretrizes dos cursos de formação com relação ao tratamento do termo Competência se repete na proposição dos PCNs. “Novamente usa-se o conceito de desenvolvimento de competências sem maiores desdobramentos ou aprofundamento de sua matriz conceitual” (RUÉ, 2009, p.86).

Quadro 7 - Competências e habilidades de Língua Estrangeira do PCN

<p>Representação e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar. • Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita. • Utiliza as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura. • Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais <p>Investigação e compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais. • Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis). <p>Contextualização sócio-cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber distinguir as variantes lingüísticas. • Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
--

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (2000)

Pode-se concluir, ao comparar os dois documentos (CNE e PCN), a falta de interlocução entre as competências exigidas para a formação dos professores pela proposição curricular e as direcionadas aos estudantes do ensino médio ao que compete o ensino de línguas. Esse descompasso possibilita interpretações equivocadas no que tange o desenvolvimento das competências de educadores e aprendizes sendo necessário pontuar efetivamente quais seriam estas competências e o entendimento que se faz da nomenclatura.

Em contrapartida, é inegável que os cursos seguem com um currículo duro, “mas se abrem também, gradativamente, a uma franja de novas ou relativamente novas possibilidades de formação para as quais o currículo deve responder com provisão de disciplinas ou atividades” (Almeida Filho, op. cit). Esse comportamento fica evidente na preocupação em desenvolver “a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe, compromisso com a ética, senso crítico, uso de novas tecnologias” (CNE, 492/2001), isto é, tópicos que devem fazer parte do currículo uma vez que não eram contemplados na grade curricular da educação básica.

Hoje, diante da parcela de responsabilidade social e de compromisso dos professores da Educação Superior na formação do aluno como cidadão e futuro profissional da educação que seja capaz de uma atuação eficiente no contexto social, cultural e educacional, justifica-se a preocupação com a formação efetivada nos cursos de Letras. Destaca-se a importância da capacidade de que o aluno administre seu pensamento para atualizar/ampliar/modificar/confirmar os conhecimentos adquiridos anteriormente, indo além de sua prática discursiva anterior, com significância. Mas, como se preparam os futuros profissionais, professores de língua estrangeira na universidade? (ORTIZ ALVAREZ, op.cit)

É verdade, como sinalizei no tópico anterior, que o processo de formação de professores é complexo, entretanto, na tentativa de responder a inquietação sinalizada por Ortiz Alvarez, me atrevo a responder que um possível caminho para esse processo esteja em tomar como referência o modelo de competências que nessa dissertação entendo ser

[...] 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. (BASSO, 2008, p.129)

2.4 COMPETÊNCIAS: DEFINIÇÕES

Na discussão proposta anteriormente, ficou evidente que formar professores é uma atividade complexa. E, por isso, elencar as competências que devem ser garantidas durante a formação desses profissionais é uma reflexão que deve ser empreendida e contínua nos cursos de Letras.

É por esta razão que objetivo, nesse tópico, discutir o desenvolvimento do construto Competências do Professor de LE presente na literatura nacional e internacional. De acordo com essa leitura, duas breves conclusões são alcançadas: primeiramente, que existe uma preocupação em se entender quais competências compõem o perfil do profissional que se deseja formar a fim de orientar a formação superior, a legislação, os processos seletivos destes sujeitos independente da área de conhecimento ao qual está integrada e, em segundo lugar, confirma o caminho que empreendemos na Linguística Aplicada desde 1993 quando Almeida Filho apresenta um esboço inicial de um modelo de competências para o professor de LE (1993). Assim, na sequência, faço uma retomada das propostas apresentadas até então esclarecendo suas respectivas conceituações e modelos.

E, defendo o acréscimo de outras duas competências: a primeira trata da competência digital (Adell, 2013) e a segunda a competência intercultural (Lima, op. cit.) do professor de línguas estrangeiras. Os novos diálogos surgem tomando como base a emergência de outros cenários que integram e influenciam a prática docente dos professores de LE.

2.4.1 COMPETÊNCIAS EM OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Em consonância com diversos autores que discutem o termo Competência, é uma assertiva comum à compreensão que se tem do processo de não retorno da sua inserção: “no mundo do trabalho, desenvolver as próprias competências deixou de ser uma escolha, passando a ser uma simples condição. São cada vez mais raros os setores nos quais é possível sobreviver sem aprender” (Perrenoud, op.cit. p.31). Tal perspectiva já assume contornos mais concretos nas ciências humanas e sociais que resignificaram o termo a fim de adequá-lo às necessidades.

Alguns exemplos dão conta de ilustrar esses processos. No campo jurídico de acordo com Rey e Bronckart e Dolz (apud Rué, op.cit.) surge a primeira referência ao termo ao atribuí-lo para especificar o campo de jurisdição ao qual se designa uma causa. Para esse contexto, não pode haver conflito de competência, ou seja, uma autoridade judiciária não pode considerar-se concomitantemente competente ou incompetente para julgar.

Outra discussão pode ser encontrada na área de Enfermagem. Alguns estudos apontam para a proposição curricular por competências (Chaves et al (2010); Silva (2009); e um Regulamento do perfil de competências do enfermeiro de cuidados gerais apresentado pela Ordem dos Enfermeiros que tem a finalidade de instituir o perfil de competências dessa especialidade a fim de certificar aos cidadãos o que se pode esperar deste profissional. De acordo com o documento competência, é “um conjunto de conhecimentos, capacidades e habilidades que se mobiliza em contexto de prática clínica que lhe permitem ponderar as necessidades de saúde do grupo-alvo e atuar em todos os contextos de vida das pessoas, em todos os níveis de prevenção”.

Na área das ciências sociais, a administração, talvez, seja a área na qual se pode encontrar mais referências com relação à aplicabilidade do termo. Fleury & Fleury (2001) definem competência como um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

Os três casos anteriores demonstram a inserção do termo no mundo do trabalho. Entretanto, também a “escola a colocou no centro das recentes reformas curriculares” (Perrenoud, op. cit.) o que permite discuti-lo a fim de descortinar o que a educação passa a entender a respeito de competência do professor.

Antes disso, é importante salientar que tal conjuntura passa a enxergar o professor como um profissional. “Um professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas” (Altet, op.cit., p.26). O que o professor profissional deve ser capaz de fazer? A partir de diversos modelos (entre os quais o do Donnay e Charlier, 1990), admite-se que este profissional deva ser capaz de:

- Analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura;
- Optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas;
- Escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo;
- Adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência;
- Analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados;
- Enfim aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a carreira. (PERRENOUD, 2001, p.12)

Como o autor ressalta, essa lista é uma visão racional que serve de parâmetro em uma primeira instância para

[...] definir que o profissionalismo de um professor caracteriza-se não apenas pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos relativos aos procedimentos de ensino, etc.), mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar seus conhecimentos em uma determinada situação. (PERRENOUD, *Ibidem*, p.12).

O presente cenário é que incita a Perrenound (2000) a discutir a respeito das competências, privilegiando “o que está mudando” e interfere no redimensionamento do exercício dos professores no sistema educativo. Assim, questiona-se o que se espera dessa profissão ao perceber tal ofício como mutável e, por esta razão, apresenta um conjunto de 10 competências que não implica uma ameaça, mas serve como um inventário para a reflexão do professor como ressalta o autor.

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

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

A lista cima corresponde à definição do conceito de Perrenoud (Ibidem) de competência como “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. 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 possamos 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, 1996, 1998, 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, Ibidem)”

Em resumo o autor diz que haverá competência quando o professor: 1) “dominar regularmente um conjunto de situações que possuem a mesma estrutura”, 2) mobilizar e combinar, para a finalidade em questão, diversos recursos (...); 3) apropriar-se de novos recursos ou, se necessário, desenvolvê-los.” (Perrenoud, Ibidem, p.46)

2.4.2 O CONSTRUTO COMPETÊNCIA NA LA

Almeida Filho esclarecerá que “cada professor exerce a sua função de ensinar num determinado nível de capacidade, poder ou competência para

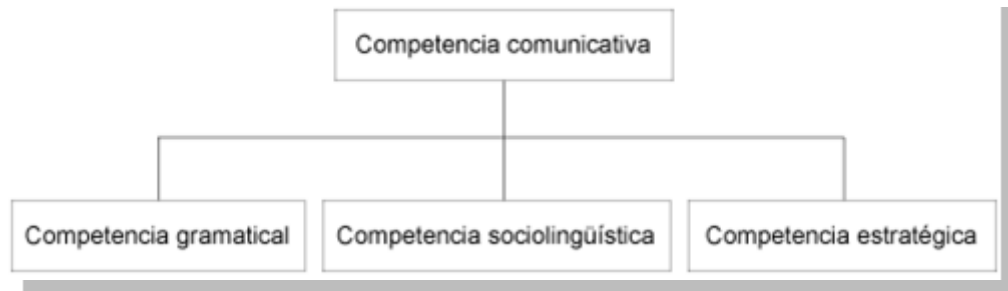
emparelhar com a terminologia clássica de Chomsky (1963) e expandida por Hymes (1971) e Canale (1983).” (ALMEIDA FILHO, 2009, p.17). Tal afirmação aponta que as pesquisas desenvolvidas sobre as competências do professor de línguas no Brasil tomaram como base os estudos referentes à abordagem comunicativa (Basso, 2010). Este foi o caminho que Almeida Filho traçou ao apresentar por primeira vez um modelo ideal que representasse uma “trajetória desejável (e longa) de desenvolvimento, de consciente distanciamento para examinar como se é quando se ensina uma nova língua em condições reais após uma trajetória de sustentado desenvolvimento” (Almeida Filho, *Ibidem*, p.18).

Assim, para entender essa proposta é importante retomar o percurso de elaboração do termo competência comunicativa (doravante CC), cunhado por Hymes (*Ibidem*), como primeiro passo. Esse sociolinguística reconhece a necessidade de ampliar a noção de competência linguística definida por Chomsky por considerá-la insuficiente para comunicação já que o conhecimento do sistema linguístico está atrelado ao conhecimento do uso social do mesmo, e às questões semânticas e pragmáticas. A competência comunicativa seria, portanto, saber mais do que as regras gramaticais, como sintetiza Silva (2004, p.08):

É preciso que, além disso, esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere. O indivíduo demonstra possuir *competência* se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira.

Ao inaugurar esta visão a respeito a respeito da língua, Hymes incentiva a expansão do conceito e é reconhecido por outros linguistas. Os primeiros foram Canale & Swain (1980) que “entendiam a comunicação como algo baseado em interações socioculturais e interpessoais, imprevisíveis e criativas que acontecem em contextos socioculturais” (Franco & Almeida Filho, 2009, p.7). A figura 05 representa as três partes que compõem a CC para estes autores:

Figura 11: Modelo de competência comunicativa de Canale & Swain

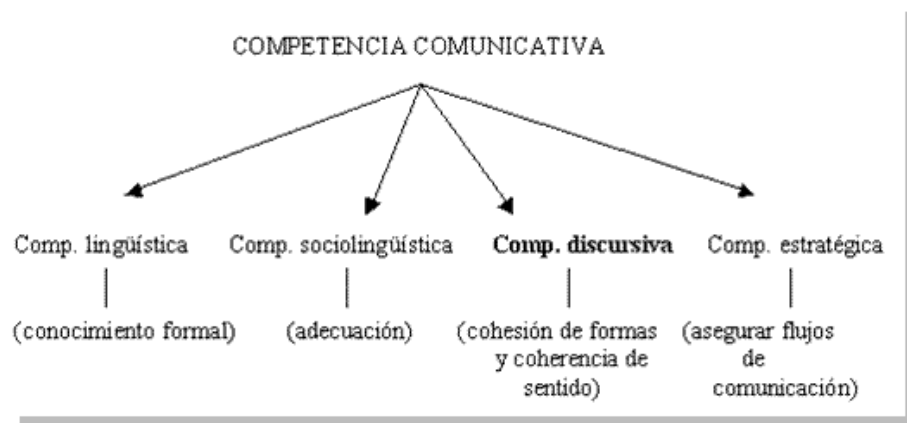


Fonte: Canale & Swain (1980)

A CC para estes autores é composta por três eixos representados pela competência gramatical (CG), competência sociolingüística (CS) e a competência estratégica (CE). A primeira envolve o domínio do código lingüístico, a segunda, as regras socioculturais que implicam no uso discursivo, e a terceira, as estratégias de comunicação que compensam as limitações que venham a incorrer durante a comunicação.

Três anos mais tarde, Canale propõe uma modificação ao modelo anterior ao inserir a Competência Discursiva que chama a atenção para o texto como uma unidade coerente e coesa. De acordo com o autor “este tipo de competência está relacionado com a maneira como as formas gramaticais e significados (literais, funções comunicativas e atitudes) se combinam para conseguir um texto falado ou escrito em diferentes gêneros” (Canale, 1983)

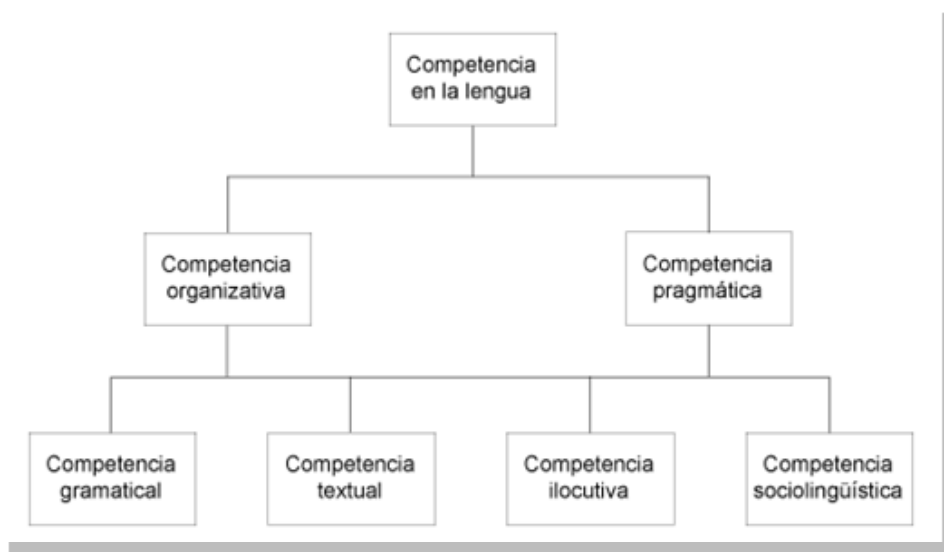
Figura 6 - Modelo de competência comunicativa de Canale



Fonte: Canale (1983)

Uma década depois da primeira proposta, Bachman (1990) estabelece um modelo de CC composto pela Competência de Língua (elemento central) que se subdivide em Competência Organizativa e Pragmática (figura 07). A competência organizativa compreende a habilidade gramatical – vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia - e textual – conhecimento de convenções para formar um texto. E a Competência Pragmática trata das relações entre os signos linguísticos, o contexto de comunicação e os usuários da língua. (Bachman, *Ibidem*).

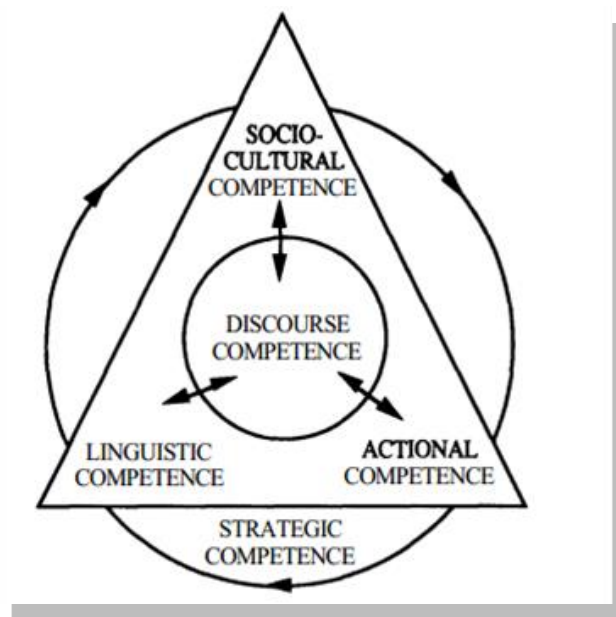
Figura 07 - Modelo de competência comunicativa de Bachman (1990)



Fonte: Bachman (1990)

Celce-Murcia, Dornyei e Thurrel (1995) organizam um modelo de CC em forma piramidal em que cada vetor apresenta uma competência: Competência Linguística, Competência Sociocultural e Competência Acional para relacioná-las em um círculo concêntrico que representa a Competência Discursiva. Todo este sistema é envolvido pela Competência Estratégica que permite ao usuário negociar com outros falantes, resolver problemas e compensar dificuldades. (CELCE-MURCIA, DORNYEI E THURREL, *op. cit.*, p.09)

Figura 8 - Modelo de competência comunicativa de Celce-Murcia, Dornyei e Thurrel

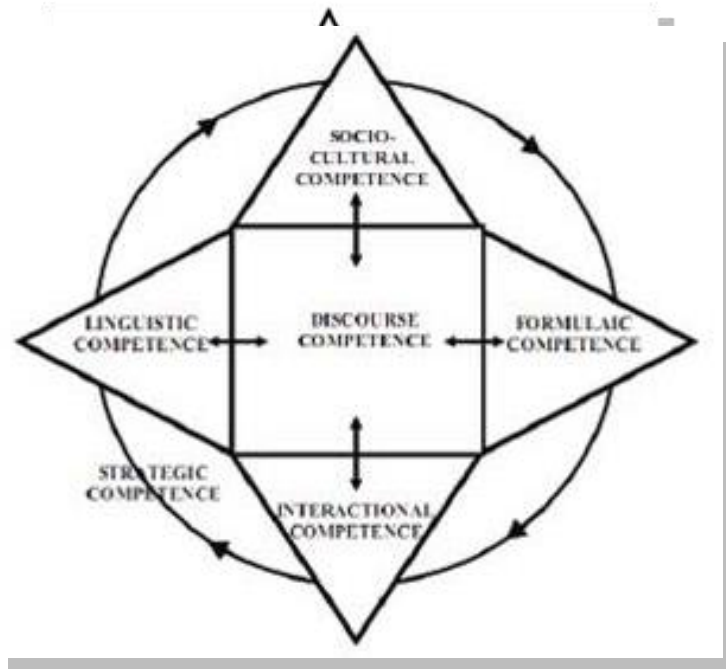


Fonte: Celce-Murcia, Dornyei e Thurrel (1995)

Celce-Murcia apresenta em 2008 um modelo de CC com os seguintes componentes: Competência Linguística, Sociocultural, Formulaica, Interacional e mantém, semelhante ao modelo de 1995, a Competência Estratégica circundando todas as outras e a Competência Discursiva como competência convergente. Segundo observações de Franco e Almeida Filho (op. cit.)

No seu texto também é destacada a importância de se desenvolver o conhecimento sociocultural porque professores de língua, muitas vezes, têm mais conhecimento ou dão mais atenção às regras linguísticas do que aos comportamentos sociais e expectativas que acompanham o uso da língua-alvo.

Figura 9 - Modelo de competência comunicativa de Celce-Murcia (2008)



Fonte: Celce-Murcia (2008)

Cantero (2008) aponta que a Competência Comunicativa seria composta por dois triângulos invertidos múltiplos como o representado na figura 10. Essa concepção está organizada tomando como referência as competências de tipo estratégico: linguística, discursiva, cultural, estratégica; e competências específicas: produção, percepção, mediadoras e interativas do código linguístico que comunicam-se estabelecendo como eixos a competência estratégica e a competência intercultural.

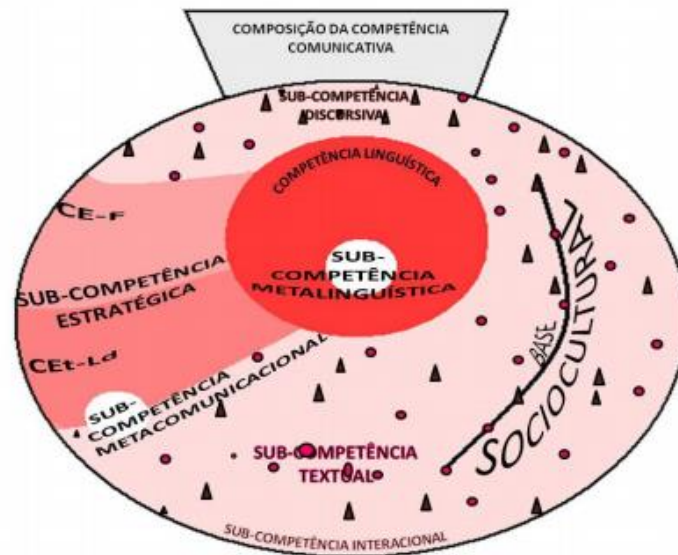
Figura 10 - Modelo de competência comunicativa de Cantero (2008)



Fonte: Cantero (2008)

O modelo proposto por Almeida Filho (Ibdem) está organizado em forma circular agregando círculos menores que representam as sub-competências observáveis na figura 11. Em pauta, se observam elementos que abordam os conhecimentos e capacidades do falante em explicitar através das nomenclaturas aprendidas conscientemente sobre as regras gramaticais (metalinguística) e à comunicação (metacomunicacional).

Figura 11 - Modelo de competência comunicativa de Almeida Filho (2009)



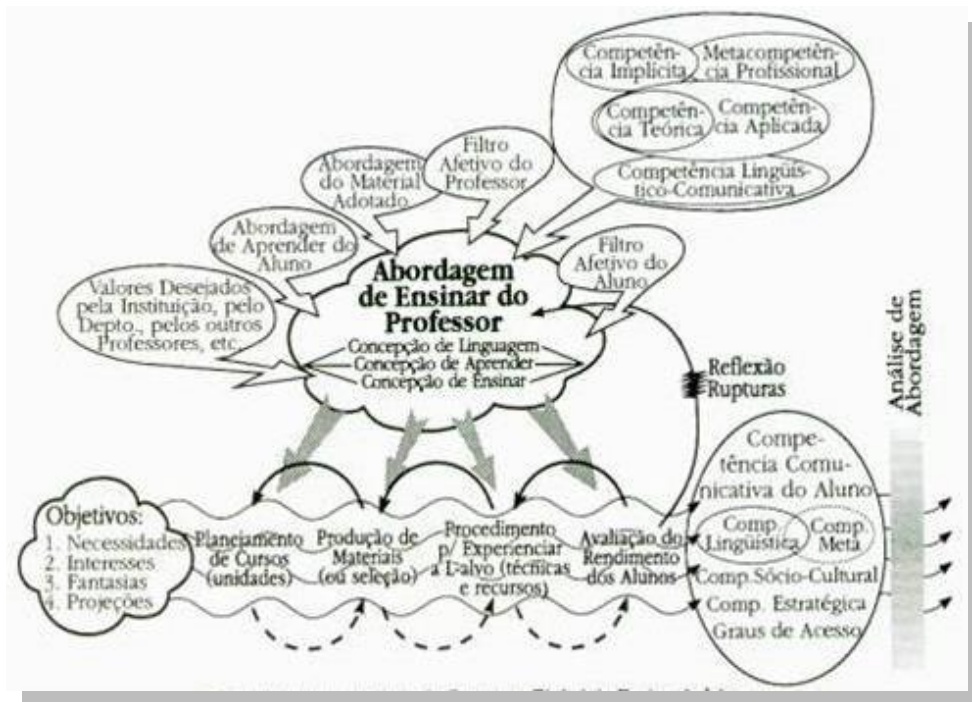
Fonte: Almeida Filho & Franco (2009)

A discussão até aqui empreendida fica restrita ao desenvolvimento da Competência Comunicativa por parte do usuário da língua. Ao dar sequência em suas proposições, Almeida Filho (Ibidem) estabelece “um novo olhar” sobre esse processo, ao instaurar as competências do professor com a finalidade de conhecer a abordagem do ensino desse professor através do Modelo de Operação Global. (figura 12).

Na visão do autor, conhecer as materialidades do ensino é um caminho para analisar a abordagem de ensinar de um professor “resultado da plasmagem de um conjunto de concepções” (Almeida Filho, op. cit.), relacionado ao conceito de língua/linguagem, aprender e ensinar línguas que o docente possui.

A grande operação de ensino de uma língua (materna, segunda ou estrangeira) representada pelos planos das ideias e das ações da materialidade do ensinar e do aprender. O plano das ideias prevê uma abordagem vigente e o plano das ações se inicia com o concurso das competências de um professor ou aprendiz de língua que possam oferecer materialidade nos planejamentos de cursos e unidades, na escolha ou produção de materiais, no método que produz experiências com e na língua-alvo, além das formas de controle ou avaliação do que se aprende e ensina. (GLOSSA, 1998)

Figura 12: Operação Global para o ensino de línguas

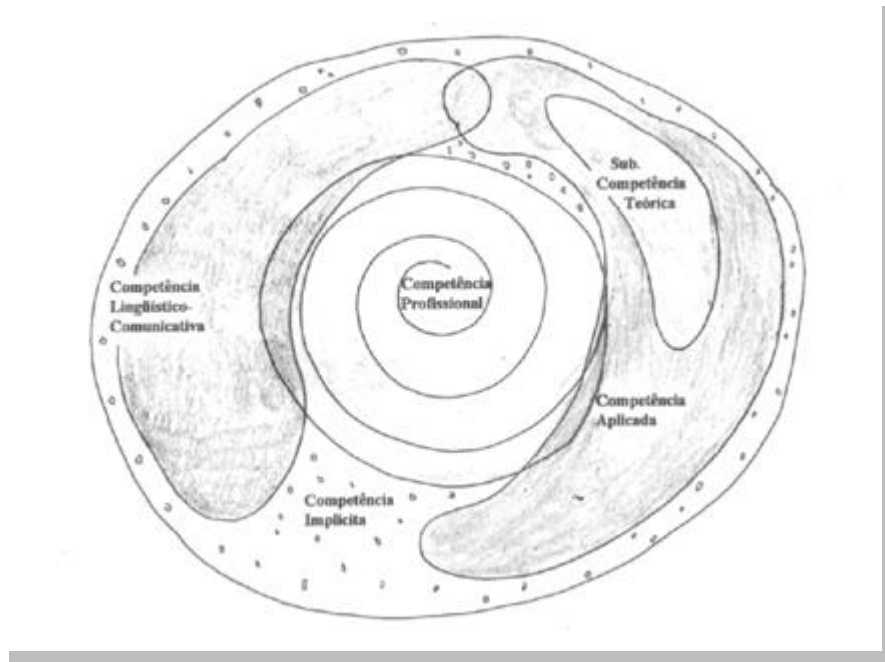


Fonte: Almeida Filho (2013)

Entre os elementos que formam parte do modelo de operação global, quero destacar as competências do professor indicadas pelo autor. A primeira observação a ser feita é que, “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, 2008). Tal caracterização não se aplica a esse contexto de discussão como ficará mais evidente na discussão que se segue que explicará cada um dos tópicos. Sobre sua definição, Almeida Filho (1999, p.17) 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, desvencilhamento 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.

Figura 13: Competências do Professor de LE de Almeida Filho (1999)



Fonte: Almeida Filho (1999)

A figura 13 apresenta com mais detalhe a organização do modelo de competência inaugurado por Almeida Filho (Ibidem). Nele se destacam cinco competências: a Competência Implícita, a Competência Aplicada, a Competência Teórica, a Competência Linguístico-comunicativa e a Competência Profissional. Desde a inauguração do modelo, outros pesquisadores têm se debruçado sobre o tema na tentativa de melhor compreendê-lo. Dessa forma apresento a contribuição que outros profissionais deram ao constructo.

A Competência implícita ocupa a maior extensão do modelo, isto se dá em certa medida pela noção de sua permeabilidade no conjunto podendo ocupar mais ou menos espaço a depender da disposição das outras competências. Tal competência focaliza o conhecimento, assim como as crenças, as experiências e intuições que formam parte da história de vida dos profissionais e justificam sua abordagem de ensinar.

Consequentemente, quando formado, o professor inicia sua prática em sala de aula imitando seus pares, sem muita preocupação em avaliar se essa prática é adequada para seus próprios alunos. Essa situação se agrava quando, na continuidade de sua atividade profissional, a atitude desse profissional não se altera ou se altera muito pouco. (Santana, 2005, p.29)

Essa competência junto com a competência linguístico-comunicativa seriam os dois componentes que permitem ao professor iniciar sua jornada profissional, entretanto “elas não são suficientes para que ele se torne um bom profissional, capaz de produzir ações relevantes em prol de melhorias, para si mesmo e para os alunos, segundo opinião de Almeida Filho (apud Alencar, 2010)

A competência linguístico-comunicativa diz respeito “aos conhecimentos, capacidade comunicativa, e habilidades específicas **na** e **sobre** a língua-meta que o aluno de graduação necessita desenvolver” (ALMEIDA FILHO, op. cit.). Segundo o autor, quanto mais insumo o professor for capaz de imprimir em suas aulas, maior condição para o desenvolvimento da competência comunicativa terão seus aprendizes. Esta perspectiva reforça a necessidade em entender que os cursos de Letras devem aceitar o desafio da formação discursiva do futuro professor.

Não se pretende, com isso, advogar que o curso de formação seja confundido como local para mera aprendizagem da língua estrangeira, mas que seja entendido como espaço democrático que permite o acesso ao ensino de qualidade da LE e às possibilidades geradas a partir desse acesso, especialmente tendo em vista o status das línguas estrangeiras para o mundo globalizado hoje. (MASTRELLA, 2011, p. 360)

Entende-se por Competência teórica “o desenvolvimento cognitivo do professor promovido pela instrução formal” (TARGINO, 2007, p.54). A fim de melhor entender como essa competência “move” o ensino de línguas, a autora investiga o papel que a teoria exerce na prática de um professor como um articulador de “teorias pessoais (informais) com teorias formais estudadas que é a base fundamental da Competência Aplicada tão desejada” (FALCOMER, 2009, p.39)

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.

Segundo Almeida Filho, a Competência Aplicada [...] “é a capacidade, hoje grandemente valorizada, que o professor desenvolve para viver profissionalmente aquilo que sabe teoricamente e que sabe dizer aos pares e público quando necessário [...]”. (ALMEIDA FILHO, op. cit., p.8),

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 apud Falcomer, 2009, p. 38)

Basso (2010) esclarece que a Competência Aplicada “capacita o professor a ensinar conscientemente de acordo com teorias, pesquisas e estudos na sua área de formação” (p.140). Santana (op. cit.) amplia este entendimento e afirma que esta competência é constituída por quatro elementos: a práxis, a teoria, a reflexão e a conscientização. Enquanto Nascimento (2009, p.26) apresenta essa competência em uma interface com a Competência Teórica:

A Competência Aplicada, objeto da pesquisa relatada nesta dissertação, é a materialização intencionada das teorias informal e informada, entendendo-se que a porção de teoria formal significativa passa a ser corporificada, mais facilmente visualizada por meio de ações e, com isso, mais passível de ser esclarecida e explicada. A capacidade do aprendiz de articular teorias pessoais (informais) com teorias formais estudadas é a base fundamental dessa competência. Contudo, é provável que não se trate apenas de uma competência advinda da interface com a Competência Teórica, com a qual produz uma nova síntese orientadora de um novo agir (embora parcial, muitas vezes). As interfaces resultantes do concurso de outras competências (Espontânea, Linguístico-Comunicativa, Teórica e Acadêmica) produzem sinergia criativa para que inovações no ensinar e no aprender se manifestem.

No epicentro do modelo se destaca a Competência Profissional. Tal competência é compreendida como a “capacidade maior de mobilização, avaliação de recursos e intervenção em outras competências a partir de um conjunto de conhecimentos, concepções, capacidade de ação e atitudes que tem a ver com ser professor(a) de língua(s) reflexivo”. (ALMEIDA FILHO apud ALENCAR, op. cit.). Alvarenga ressalta que essa competência tem um caráter mobilizador no sentido de agregar todas as outras competências.

Ancora-se no sentido de responsabilidade, no sentido de valia que o professor tem de si mesmo, no que representa ser professor, nos deveres do

interdependentes, encontrando-se, portanto, intrinsecamente relacionadas, integradas, constituintes e constituidoras do professor de LE” (BASSO, op. cit., 141).

A Competência Discursiva aproxima-se da Competência Linguístico–Comunicativa proposta por Almeida Filho (op. cit.), mas, como pode ser observado, a definição do conceito foi ampliada. A autora entende que o professor de LE deve ter a “capacidade de operar, gerar, construir e fazer sentidos no discurso, seja pela parte recebida através da materialidade linguística - uso e forma, seja na parte presumida – regras sociais, contextuais, extraverbais.” (BASSO, op. cit., p.142)

Essa competência está circundada pela Competência Estratégica e diretamente relacionada com a Competência Comunicativa e a Competência Linguística. A primeira segue as mesmas bases de referência propostas por Canale e Swan (1980), Canale (1982), Celce-Murcia (1995). A segunda “significa o uso, a compreensão da cultura, da qual a língua é a maior representante, e a força ilocucionária exercida pela e na língua” (BASSO, op. cit., p. 152). E a terceira, como indica a autora, é a competência a qual somos mais dependentes e sinaliza a capacidade de organizar a língua em termos gramaticais.

Um ponto a se destacar na proposta de Basso é a percepção do professor não só como um usuário da língua, mas também como aquele que deve “saber falar sobre o funcionamento da língua que leciona, usando uma taxonomia variada como aquela advinda da gramática normativa, da Linguística, da Linguística Aplicada” (BASSO, op. cit., p.153) que fica evidente na proposição da Competência Meta.

O outro eixo que compõe a equação proposta por Basso é a Competência Profissional (CP). Semelhante ao eixo anterior, circunda a CP, a Competência de Ensinar, a Competência Reflexiva, Formativo-Profissional e Político-Educacional. De acordo com a autora, a Competência de Ensinar segue a definição da Competência Implícita proposta por Almeida Filho (op. cit.). A Competência Reflexiva garante que “este profissional mostre-se capaz de refletir e buscar soluções para os problemas que enfrenta no seu cotidiano.” (BASSO, op. cit., p.154)

Como mais abrangente, a Competência Político-Educacional faz referência ao compromisso do professor com o ensino de línguas, corresponde ao engajamento pela defesa da disciplina de LE, como espaço de construção da cidadania que

Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). (PCN, 1998, p.37)

A autora frisa que esses núcleos não estão estagnados, como se pode entender inicialmente. Ao contrário, caracterizam-se por estar em constante movimento de expansão, tendo em vista que outros conhecimentos e saberes deverão integrar o conjunto de competências do professor e é por isso que sua estrutura é flexível para alinhar-se a eles. O que hipotetiza o modelo é que,

[...] se ambas estiverem bem desenvolvidas e atuarem em consonância, teremos alcançado o perfil necessário para o professor de LE, garantindo-lhe e firmando sua identidade, valor e papel no desenvolvimento e formação plenos dos seus educandos e, conseqüentemente, da sociedade. (BASSO, op. cit., p.141)

Basso (Ibidem), ciente do caráter dinâmico da formação de professores, considera que sua proposta “abarca as macronecessidades”, mas pode não corresponder à questões situadas no microcosmo da sala de aula e da própria formação. Outro encaminhamento feito pela autora diz respeito à necessidade de “identificar quais e como certas competências precisam ser trabalhadas” (Ibidem, p.318). Tendo em vista essa orientação, na próxima seção discuto duas competências: a Competência Digital e a Competência Intercultural do professor que são sinalizadas nas orientações do parecer CNE 492/2001.

2.4.3. NOVOS DIÁLOGOS COM NOVAS COMPETÊNCIAS

2.4.3.1. COMPETÊNCIA DIGITAL DO PROFESSOR

A UNESCO (2008) publicou um documento que apresenta orientações no que tange à necessidade de estudantes e professores de utilizarem a tecnologia digital com eficácia no espaço educativo. Assim, chama a atenção para o papel que cumprem os professores nesse contexto ao contribuir para que os estudantes adquiram capacidades como: utilizar tecnologias da informação; solucionar problemas e tomar decisões; usar de modo criativo e eficaz ferramentas de produção; ser cidadãos informados, responsáveis e capazes de contribuir com a sociedade no âmbito das novas tecnologias.

Ao pensar no contexto de ensino brasileiro, encontramos motivos positivos para dar seguimento ao encaminhamento sugerido pela UNESCO. Segundo o Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação – Cetic/Brasil se pode traçar um perfil do usuário de novas tecnologias no Brasil que define o uso que estudantes e professores fazem dessas ferramentas no que concerne às práticas de ensino e aprendizagem. Nos quadros de referência, observa-se que os maiores percentuais das atividades realizadas pelo professor relaciona-se com o auxílio às aulas, entretanto um número pouco significativo de professores não postam vídeos, alimentam blogs, por exemplo.⁹

Esse comportamento reforça a necessidade dos cursos de formação oportunizarem experiências que atendam ao artigo 2º, inciso VI, do CNE nº x ao que se refere ao uso da tecnologia (CNE, 2002). Dessa forma, Paiva (2013) infere que

Nas ações docentes quanto mais os professores incorporarem as tecnologias em suas atividades docentes, tanto na graduação quanto na pós-graduação, mais possibilidade teremos de difundir as inovações e influenciar os futuros professores a se apropriarem das TICs. Paralelamente, disciplinas específicas sobre novas tecnologias deveriam ser oferecidas tanto para graduandos como pós-graduandos, de forma a levar os futuros docentes a não apenas usar a tecnologia, mas a refletir sobre as práticas sociais mediadas por ela. (PAIVA, *Ibidem*)

Em contrapartida, se identifica que os estudantes estão criando identidades no mundo virtual, postando, gravando e baixando vídeos, vendendo e comprando objetos (Adell, 2013), ou seja, realizam diversas práticas sociais no meio virtual.

⁹ Ver informações mais completas no site: <http://www.cetic.br/usuarios/kidsonline/2012/index.htm>

Esses dados diagnosticam que existem práticas mais significativas do que saber ligar ou desligar um aparelho eletrônico e perpassa pelo conhecimento que o professor deve mobilizar para ensinar com o auxílio da tecnologia (Adell, op.cit.). Assim, não se faz o suficiente transmutar informações do quadro para uma tela. Tal vivência pode ser exemplificada pela constatação feita por Vieira-Abrahão (op. cit., p.229) sobre a experiência do TELETANDEM:

Olhando para o futuro, que já é presente para uma pequena parcela de professores ou alunos-professores, vejo a formação de professores para o ensino mediado pelo computador. Conquanto outros programas possam estar sendo desenvolvidos no país, em universidades como a PUC-SP e a UNICAMP, vou focalizar, de forma abreviada, o projeto Teletandem Brasil - Línguas Estrangeiras para Todos, um projeto desenvolvido por docentes da UNESP de São José do Rio Preto e de Assis.

Essa visão de futuro vislumbrada pela autora, também deve ser questionada no espaço escolar. De acordo com Area (2008), nos contextos escolares se observa que as novas tecnologias auxiliam na realização de algumas tarefas como o apoio às exposições das aulas; realização de exercícios que se assemelham aos propostos nos livros didáticos diferenciando-se em muitos casos pela possibilidade da resposta imediata; ou solicitação de pesquisas como complementárias às atividades da aula e são contempladas (definidas, catalogadas) como tarefas de casa; e as aulas de informática, momentos nos quais os estudantes aprendem a usar softwares como editores de texto e imagens. Tais ações, por mais que se reconheça seus avanços, ainda não dão conta da importância em enfatizar o desenvolvimento da Competência Digital (CDg) do professor de LE para que sua prática docente avance de uma postura de acesso para uma postura inovadora.

A prática docente com o uso de tecnologias digitais se constitui em grande desafio aos professores nos tempos atuais. A ação pedagógica que contempla os recursos digitais exige competências diferentes das tradicionais frente a uma nova cultura de aprendizagem que se instaura com a integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem. A análise de bibliografia especializada aponta para a necessidade de (re) orientação do papel e do trabalho do professor diante da cultura digital (GARCIA ET ALL, 2011, p.79)

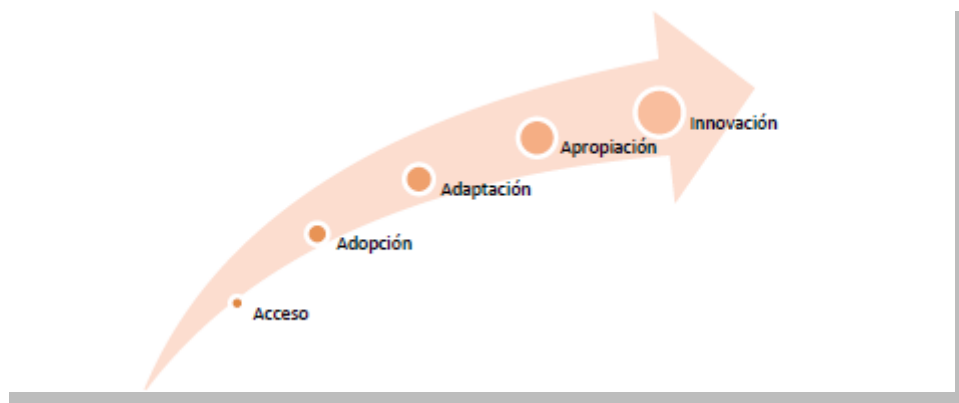
Adell (Ibidem) descreve as fases que representam o desenvolvimento da Competência Digital como demonstra a imagem 15. A primeira se refere ao uso

básico da tecnologia como o uso do editor de texto, do datashow, entre eles (acesso); o segundo nível é o da adoção, que se assemelha aos exemplos do parágrafo anterior, isto é, o professor passa a realizar as mesmas atividades que fazia sem os recursos tecnológicos, agora a partir dele; o nível seguinte é o de adaptação, quando as tecnologias estão integradas à prática; a partir desse ponto o professor já apresenta traços de apropriação e, assim, pode experimentar novas práticas didáticas possíveis somente no meio virtual como excursão virtual, proposição de diários online.

O último estágio é o de inovação que significa a sedimentação das fases anteriores quando o professor é capaz de realizar aquilo que “ninguém realizou antes”. Um exemplo de tal inovação é constatado na descrição que Vieira – Abrahão (op. cit., p.229-230) faz do projeto TELETANDEM quando ferramentas síncronas pensadas para comunicação e socialização entre usuários passam a assumir novas características para o processo de ensino e aprendizagem de línguas ao desenvolver habilidades de interação e expressão de discursos orais e escritos.

Trata-se de um projeto de ensino e de pesquisa, que recebe apoio da FAPESP como projeto temático, que visa colocar alunos universitários brasileiros em contato com alunos universitários estrangeiros para que possam ensinar e aprender a língua e a cultura uns dos outros, por meio do uso de programas de comunicação síncrona como o MSN-messenger, skype ou oovoo, fazendo uso dos recursos de escrita, imagem e som desses programas. Como muitos alunos de Letras estão envolvidos nessa tarefa, entendemos ser um meio de preparar o futuro professor para atuar no meio virtual.

Figura 15 - Fases de desenvolvimento da Competência Digital



Fonte: Adell (2013)

Essa ação no Curso de Letras é relevante, [...] “no sentido de prever momentos em que os sujeitos em processo de formação possam ter oportunidades de iniciar e aprofundar suas relações, sobretudo pedagógicas, com a tecnologia” (GARCIA et al, op. cit., p.80)

Algumas iniciativas são concretas no sentido de elaborar balizas que orientem o desenvolvimento da Competência Digital dos professores, tendo em vista a perspectiva de Adell (op. cit.). Podemos citar o Instituto Nacional de Tecnologias Educativas e de Formação de Professores do Ministério da Educação, Cultura e Esporte da Espanha¹⁰ que assinala o desenvolvimento dessa competência como prioridade para a formação docente.

Outro documento que defende a discussão a respeito da Competência Digital para o profissional de línguas é *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, do Instituto Cervantes (2012) a fim de organizar as competências dos professores que atuam na instituição com o objetivo de criar uma pauta que contribua “no momento de desenvolver ferramentas e procedimentos de avaliação de desempenho, de definir os perfis de professores ou ajustar critérios para os processos de seleção, mobilização e promoção de professores”¹¹.

De acordo com a organização proposta por esse referencial, o professor desenvolve sua Competência Digital, quando: 1) trata da sua própria reflexão pessoal com relação ao desenvolvimento da CD e, para tanto, deve envolver a competência reflexiva para observar como os outros também fazem; 2) o professor potencializa as novas tecnologias para organizar situações de aprendizagem; 3) o professor promove situações para que os estudantes tomem consciência dos recursos que os possibilitem aprender de acordo com seus interesses e

¹⁰ El **Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado** es la unidad del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte responsable de la integración de las TIC en las etapas educativas no universitarias. Tiene rango de Subdirección General integrada en la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial que, a su vez, forma parte de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. <http://www.ite.educacion.es/>

¹¹ a la hora de desarrollar herramientas y procedimientos de evaluación del desempeño, de definir perfiles de profesores o de ajustar criterios para los procesos de selección, movilidad y promoción de profesores

necessidades; e 4) o professor conhece as ferramentas tecnológicas de que faz uso objetivando resolver os problemas técnicos e aplicar à suas necessidades.

2.4.3.2 COMPETÊNCIA INTERCULTURAL DO PROFESSOR DE LE

Outra competência que sinaliza o CNE 492/2001 é a Competência Intercultural (doravante CI) do professor. Uma atenção especial a essa competência está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira focando o aprendiz semelhante ao já proposto em outras pesquisas como a desenvolvida por Mendes (2011; 2007). O referido documento diz a respeito que a compreensão intercultural é capaz de promover a aceitação das diferenças ao

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termo dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (PCN, 2000, p. 30)

Entretanto, uma preocupação fica em evidência, como garantir que os estudantes desenvolvam tal competência quando estamos incertos se os professores conseguiriam assumir esse papel? Ramirez et al. (2012) tem uma preocupação semelhante ao afirmar que no contexto multicultural no qual estamos inseridos se faz necessária à CI e, para tanto, adquirir competências, atitudes e condutas interculturais é o primeiro passo já que [...] “o professor deve ser um mediador da investigação e um guia para observar, analisar, experimentar e investigar”¹² (ALONSO, 2006 apud MÉNDEZ & HERNÁNDEZ, 2010, p.97)

As competências do professor têm sido contempladas de forma significativa no cenário das discussões sobre ensino -aprendizagem de línguas nas últimas décadas. Neste contexto, a Competência Intercultural (doravante CI)

¹²“el profesor debe ser un promotor de la investigación y un guía para enseñar a observar, analizar, experimentar e investigar” (ALONSO, 2006 apud MÉNDEZ & HERNÁNDEZ, 2010, p.97)

ainda figura timidamente nos construtos que tratam especificamente das competências do professor. Este ainda constitui-se um termo mais comum quando se fala a partir da perspectiva do aprendiz de LE. No entanto, destaco aqui a importância da CI devido à necessidade de se pensar o processo de ensino-aprendizagem de LE num sentido mais amplo, que consiga abarcar diversos aspectos dentro da sua complexidade, como questões subjetivas individuais, crenças sobre língua e aprender línguas, diferenças culturais, dentre outros (LIMA, 2011, p.115)

Tal perspectiva coaduna com a evolução do ensino de cultura nas aulas de língua estrangeira. É notório que se avançou de um enfoque de transmissão de informação e contraste entre culturas para a competência comunicativa e agora se vivencia um enfoque intercultural. (LIAW, 2006 apud MÉNDEZ & HERNÁNDEZ, *Ibidem*, p.92). Manter-se alerta a essa mudança de paradigma é papel do professor.

[...] Isso significa elaborar teorias e procedimentos pedagógicos que fujam do conhecimento do esquema de tratar a cultura como conjunto de conteúdos informativos e exóticos sobre determinado país, região, comunidade ou grupo específico, e, conseqüentemente, a língua como conjunto de aspectos estruturais que tem existência e funcionamento independente de toda a rede social que a envolve [...] (Mendes, 2007, p.119)

É consonante a este ponto de vista que Lima (2013) investiga a Competência Intercultural dos professores formadores e em formação de um curso de Letras e observa como acontece o desenvolvimento da referida competência por parte dos participantes da pesquisa durante o período da graduação.

De acordo com sua experiência, a autora observa que conceitos como *cultura*, *interculturalidade*, *língua-cultura* ainda não estão totalmente nítidos conceitualmente, entretanto na prática docente e discente observa-se que o posicionamento desses sujeitos apresenta indícios de desenvolvimento o que é condizente com uma educação intercultural (Lima, *Ibidem*). Dessa forma, como Siqueira (2008, p.121) apresenta.

Certamente que um professor dotado dessa competência (e de outras) contribuirá decisivamente para o desenvolvimento das mesmas no seu aprendiz. Contudo, é preciso adicionar que, como postula Byram (1997), o desenvolvimento da competência intercultural deve levar à chamada consciência crítica político-cultural em cada um de nós como cidadãos planetários, posição também defendida por Guilherme (2000, 2007) ao conceber o ensino e aprendizado do inglês como LI (ou educação de inglês como língua global) como meio para se alcançar a cidadania cosmopolita.

Tendo como referência a discussão empreendida a respeito das competências, a seguir apresento como essas competências poderiam organizar-se a fim de entender a relação entre elas e o desenvolvimento por parte dos futuros professores.

2.5 ARQUITETURA DE COMPETÊNCIA: UM MODELO ORGANIZACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

O debate que me propus realizar nas seções anteriores permitiu organizar alguns eixos em torno da formação de professores de línguas. Entre eles evidencia-se a necessidade de pontuar as competências que deveriam ser desenvolvidas ao longo de um curso de formação de professores a fim de contribuir para uma formação reflexiva que garanta a esses sujeitos dizer o que fazem e porque o fazem na sua futura prática de ensino de línguas.

Ao pensar dessa maneira foram elencadas e discutidas as competências que compõem um quadro que deveria ser observado pelas ações das políticas públicas com o objetivo de evitar os equívocos que sinalizei ao discutir o currículo e a formação de professores (ver Capítulo 02). Essas referências levam em consideração aspectos de investigações anteriores a esta que foram propostas por Almeida Filho (op. cit.), Alvarenga (op. cit.), Basso (op. cit.), Lima (op. cit.) entre outros que sintetizadas a seguir: Competência Digital, Competência de Ensinar, Competência Reflexiva; Competência Formativo-Profissional; Competência Político-Educacional; Competência Profissional; Competência Intercultural, Competência Comunicativa.

No decorrer da elaboração da pesquisa foi delineado um caminho que se aproxima do entendimento da complexidade como uma teoria capaz de contribuir para uma organização do processo de desenvolvimento de competências. Dessa maneira, me alinho ao caminho já percorrido por Paiva (2009)¹³ ao justificar a

¹³ Esclareço que fiz a opção em dialogar com a produção científica de Paiva, pois entendo que a autora traduz os conceitos da Teoria da Complexidade discutidos por outros autores como Larsen-Freeman para o campo de conhecimento da Linguística Aplicada na literatura brasileira com propriedade ao realizar as interlocuções que me interessam nesta pesquisa.

aquisição da linguagem como um sistema adaptativo complexo (SACs). Assim, tomo como ponto de partida algumas reflexões realizadas pela autora que ajuda a explicar o modelo que apresento na sequência.

Um SAC caracteriza-se por sua auto-organização dinâmica que o mantém longe-de-equilíbrio mudando, adaptando-se e, ao mesmo tempo, mantendo a estabilidade de sua identidade. A propriedade nuclear desse processo de auto-organização é a recursão, princípio e/ou mecanismo que: (a) possibilita-lhe a manutenção da troca de energia com seu interior, caracterizando-o como um sistema aberto; (b) especifica sua configuração auto-organizativa em termos não lineares, hierárquicos, no padrão de redes; e (c) delimita-lhe o grau de estabilidade e variabilidade (rede de espaços fase) em função (em torno e dentro) de um sistema de atratores. (PAIVA & NASCIMENTO, 2009, p.526 apud PAIVA (2009))

Paiva esclarece que a aproximação com esse paradigma atende a algumas lacunas não perceptíveis por outras teorias que demonstram não serem “[...] suficientes para se pensar a complexidade da natureza da aquisição e do ensino/aprendizagem de língua” (Borges & Paiva, 2011). A autora propõe que

[...] “a ASL [aquisição de segunda língua] deve ser entendida como um sistema não-linear e dinâmico, composto de inter-relações entre elementos biológicos, psicológicos, sociais e tudo o que o social implica, tais como aspectos históricos, econômicos, culturais e políticos” (PAIVA (2009) apud Borges & Paiva, (2011))

Figura 16 - Modelo de Sistema Complexo de Aquisição de Língua de Paiva



Fonte: Paiva (2009)

No modelo (figura 16) disposto pela autora, aquisição se define pela interlocução entre estes fatores: afiliação, motivação, input, interação, automatismo, bio-cognitivo e afetivo e contexto sócio-histórico que apresentam uma organização que não pode ser pré-definida já que “as possibilidades são infinitas, pois infinitos são os fatores que interferem no processo de aprendizagem” (PAIVA, 2005)

A dinâmica dessas conexões faz com que esse sistema funcione como um todo indivisível onde cada parte só é produtiva se estiver em constante interação com as outras e não como entidades independentes. Como em uma geometria fractal, em um caleidoscópio, há possibilidades infinitas de combinações dessas partes que constituem os fractais do processo de aquisição. Pequenas alterações poderão provocar mudanças substanciais, como efeito de um seixo que rola e desencadeia uma avalanche.

Em tal contexto, a autora apresenta a importância em se entender a complexidade que envolve o ensino ao destacar: 1) língua(gem) e aquisição de língua como SACs; 2) entender a natureza do ensino/aprendizagem como multifacetado; 3) conceber o professor como um dos elementos que dá dinamicidade ao sistema de ensino e de aprendizagem e não como mero reprodutor passivo de métodos e técnicas; 4) entender as práticas sociais da língua(gem) (língua falada, língua escrita, gêneros discursivos, identidades, etc., incluindo, aqui, também, o letramento digital) como elementos essenciais no processo de aquisição; 5) acolher as múltiplas identidades; entre outros.¹⁴ (Borges & Paiva, op.cit.)

Em síntese, o entendimento que passo a ter diante dessa análise é que a formação de professores pode ser observada pela ótica da teoria da complexidade. Nessa questão, se identifica a ausência da linearidade e deixa de existir a hierarquização entre os agentes que dialogam com a instabilidade inerente ao processo de formação o que lembra a discussão de Leffa (2002) ao afirmar que se formam professores para o porvir. É posto em evidência a questão da adaptabilidade desse processo às condições imprevisíveis e particulares de cada ser em formação.

¹⁴ Recomendo a leitura do artigo “Por uma abordagem complexa de ensino de línguas” para compreender estes elementos. Disponível: <http://www.veramenezes.com/Borges_Paiva.pdf> Acesso em: 05 de nov. de 2013

É claro que não basta a condição inicial para que a reação em cadeia ocorra; o sistema, para evoluir, precisa também reagir ao seu entorno. Essa é a outra característica importante: os sistemas caóticos não oferecem resistência a qualquer perturbação externa; reagem, e se modificam, a essas perturbações. Não são sistemas fechados, mas abertos, vulneráveis a tudo que possa acontecer fora deles (LEFFA, 2006, p.9)

Para o contexto acima quais seriam os atratores que poderiam influenciar nesse processo? Retomo o modelo de Sabotá (2010) e apresento algumas possibilidades já discutidas pela autora e que também estão presentes no modelo de Basso (op.cit.): motivação, crenças, experiências, formação, fatores bio-cognitivos e afetivos; expectativas, input teórico; aspectos políticos e interacionais; contexto sócio-histórico.

Na tentativa de organizar visualmente tal discussão apresento um modelo fractal que demonstraria esse movimento. O modelo é uma tentativa de representar a não linearidade, a adaptabilidade do sistema e a ação dos atratores mencionados durante a formação.

Figura 17: Modelo de Organização de Competência (opção 01)¹⁵



Fonte: própria (2013)

¹⁵ Legenda: Competência Digital (CDg); Competência Profissional (CP); Competência Intercultural (CI); Competência de Ensinar (CE); Competência Reflexiva (CR); Competência Formativo-Profissional (CFP)

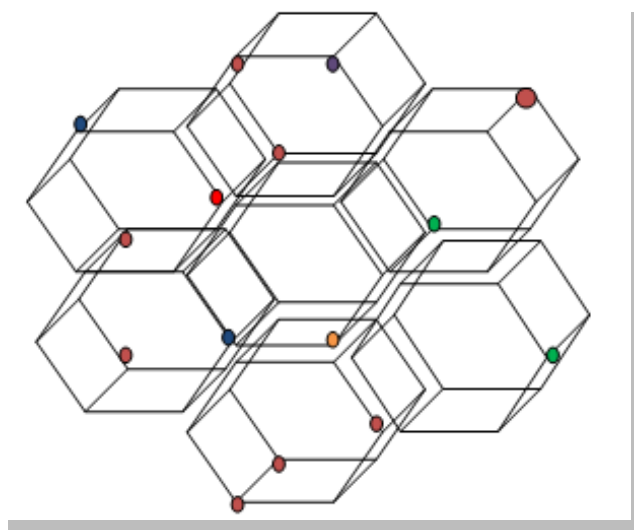
A figura 17 é considerada uma das opções possíveis desse sistema. A figura 18 apresenta uma segunda opção entre as infinitas que explica a variabilidade do sistema e seu caráter dinâmico que incita ao estabelecimento de novas configurações. Esse comportamento respalda a visão holística do processo que se autorregulariza-se de acordo com ação dos atratores apresentados anteriormente. (figura 19).

Figura 18 - Modelo de Organização de Competência (opção 02)



Fonte: Própria (2013)

Figura 19: Comportamento dos Atratores no desenvolvimento das Competências



Fonte: própria (2013)

De acordo com a discussão empreendida apresento a compreensão da Competência do professor de língua estrangeira como a capacidade de mobilizar atitudes, conhecimentos, habilidades e experiências objetivando agir e reagir aos sistemas complexos como a sala de aula, a aquisição de línguas e sua própria formação docente ciente dos atratores que influenciam nesse processo.

CAPÍTULO 03: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o referencial metodológico que embasa a presente pesquisa. Em um primeiro momento, se discute aspectos que caracterizam a pesquisa qualitativa e a relação que estabelecem com os estudos propostos pela área da Linguística Aplicada; na sequência, se justifica a modalidade de pesquisa adotada, estudo de caso, e os instrumentos escolhidos para coleta de dados enfatizando sua funcionalidade no processo.

3.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA

No âmbito da Linguística Aplicada a abordagem qualitativa interpretativista tem sido escolhida na maior parte dos estudos realizados nessa área do conhecimento. Esse comportamento é reforçado pelo interesse dos pesquisadores em abordar sua perspectiva com relação a determinado tema e iluminar questões mais próximas a sua realidade. Dessa forma, há uma preocupação em discutir peculiaridades, entender processos específicos que estão alocados no espaço ao qual pertencem, pois é o que permite ao pesquisador atuar reflexivamente no seu cotidiano.

A pesquisa qualitativa, portanto, como observa Telles (2002, p. 102) “têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola” e em outros espaços mediados pela linguagem. Assim, como define Denzin & Lincoln (2006, p.17), a pesquisa de cunho qualitativo

[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. (...) [A] pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Em resumo, os estudos de base qualitativa estão caracterizados a partir destes cinco princípios, segundo Bodgan & Biklen (1982):

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador;
- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Moita Lopes (1996, p.22) assevera essas características da pesquisa qualitativa ao notar “um interesse cada vez maior por pesquisa de base interpretativista” por ser mais adequado a este tipo de investigação e objetivos das Ciências Sociais. Este pensamento parece propício “a resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele (...), dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele (por exemplo, em empresas, no consultório médico)” (Moita Lopes, *ibidem*). É possível entender melhor tal contribuição ao retomarmos os temas de pesquisas que elencamos no primeiro capítulo.

Sobre a questão, Kleiman (1998) afirma que se, por um lado, a incorporação de métodos interpretativos é uma decorrência esperada numa área de pesquisa que se preocupa com a descoberta da realidade social, por outro, ao contrário das ciências descritivas do social, a LA tem compromissos com a utilidade social da pesquisa, ou seja, propõe-se a contribuir para resolver problemas da vida social (p.67).

A pesquisa qualitativa toma como referência métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi gerado (MASON, 1998). Esse processo exige do pesquisador uma capacidade de pensar e agir estrategicamente, ao combinar preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas para estar consciente das decisões tomadas e suas consequências.

Consonante a essa abordagem, faz-se a opção pela modalidade estudo de caso como se discute a seguir.

3.2 ESTUDOS DE CASO

Conforme a classificação de Faltis (1997), essa pesquisa caracteriza-se como estudo de caso interpretativo, uma vez que não se tem a intenção de intervir no processo e, sim, compreender o fenômeno em análise.

Entre os autores que fazem referência ao estudo de caso pode-se evidenciar algumas características que justificam o tipo de pesquisa eleita: a) é uma unidade para análise que pode ser um professor, uma classe, uma comunidade; b) o número de casos envolvidos é pequeno; c) descreve um caso em contexto (Johnson, 1991); d) estuda um evento, um programa, uma atividade mais que um indivíduo; e) o que se percebe é que um caso é selecionado para ilustrar uma questão proposta para discussão (Creswell, 2010). Moura Filho (2005, p.106) sintetiza a modalidade de pesquisa estudo de caso da seguinte forma:

[...] o estudo de caso compreende uma investigação detalhada de um objeto ou fenômeno e de suas relações com o contexto no qual está inserido. No caso das pesquisas educacionais, um estudo de caso pode tanto ser simples quanto complexo e envolver um (a) único(a) aluno(a), uma turma da escola, todas as turmas da escola e, até mesmo, o processo de mobilização da comunidade escolar com vistas à melhoria de processos de ensino-aprendizagem.

A partir do exposto justifica-se a presente pesquisa como estudo de caso, já que visualiza o contexto de pesquisa que será descrito a seguir como uma unidade o fazer referência ao desenvolvimento de competências dos professores de língua estrangeira, espanhol, de um contexto específico, ou seja, o programa de formação de professores de Língua Espanhola. Espera-se com o resultado dessa investigação que o leitor se identifique com as experiências compartilhadas e reflita

a respeito da sua formação como professor de línguas e da formação ofertada pelos cursos de Letras, a este processo que chamamos de aprendizagem vicária.

Freqüentemente, os resultados de um estudo de caso não têm o poder de generalização de outras modalidades de pesquisa que trabalham com grandes quantidades de informações ou bancos de dados. Porém, podem levar outros professores, leitores dos relatórios dos estudos de caso, a reflexões sobre seus próprios contextos de trabalho e salas de aulas. Tais relatórios também podem fornecer aos seus leitores experiências vicárias úteis para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. (TELLES, 2002)

Como pode ser compreendido na próxima seção quando será descrito o curso PROFORMA – Programa Especial de Formação de Professores.

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

3.3.1 APRESENTAÇÃO DO CURSO

Como indicado anteriormente, entendo que a formação de professores deve ser concebida como um sistema complexo. De posse dessa perspectiva, as características do curso de formação em questão podem interagir significativamente na formação destes futuros profissionais proporcionando experiências impensáveis no seu momento de concepção.

Esse programa de formação, Curso de Licenciatura em Letras com Espanhol, do Programa Especial de Formação para Professores, se difere de outros contextos de pesquisa devido algumas peculiaridades. O formato do curso está organizado em módulos que totalizam três anos de formação e uma carga horária total de 2.835 como se verifica no quadro nº 8. Os encontros acontecem uma vez no mês e se concentram em uma semana de atividades de 40 horas distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno. Os cursistas são licenciados em outras áreas do conhecimento ou, ainda, não possuem o terceiro grau completo e residem em diversas cidades próximas à cidade de Feira de Santana como Irará, Amélia Rodrigues e Mundo Novo.

Quadro nº 8 - MÓDULOS E RESPECTIVAS CARGAS HORÁRIAS

MÓDULO	CARGA HORÁRIA (CH)
MODULO I	420
MODULO II	465
MODULO III	495
MODULO IV	480
MODULO V	500
MODULO VI	365
CH TOTAL DOS MÓDULOS	2725
OUTRAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES	110
CH TOTAL	2.835 h

Fonte: RESOLUÇÃO CONSEPE 187/2012

Outro aspecto que justifica a escolha pela investigação desse grupo é sua adequação às resoluções do Ministério da Educação ao estabelecido como diretrizes para os Cursos de Letras. Por isso, na sua grade curricular se contemplam disciplinas como: Laboratório de língua espanhola desde o nível A1, A2, B1, B2 até C1 para desenvolvimento da competência comunicativa; prática educativa; disciplinas de estágio supervisionado I, II, III e IV que visam observação e diagnóstico do contexto escolar, elaboração de processo de intervenção, aplicação do projeto e posterior avaliação do mesmo, respectivamente; e outras disciplinas que versam sobre: análise de discurso, pragmática, lexicologia, literaturas espanholas, ecologia da linguagem e linguística aplicada. Como se observa no descrito no quadro nº 9.

Quadro nº 9 - NOVA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS COM ESPANHOL – PROFORMA.

NOVA MATRIZ CURRICULAR				
MÓD	CÓDIGO	COMPONENTES CURRICULARES	EIXO TEMÁTICO	CH
01	DLA063	Introdução aos Estudos da Linguagem I	Científico-Cultural	60
	EDU 424	História da Educação	Pedagógico	45
	DLA 034	Laboratório I - Língua Espanhola A1	Científico-Cultural	45
	LET 282	Tópicos de Teoria Literária	Científico-Cultural	60
	CHF 821	Metodologia do Trabalho Científico I	Científico-Cultural	45
	DLA 039	Prática Educativa I – Compreensão e Expressão Escrita em Língua Espanhola I	Prática Educativa	60
	DLA 047	Literaturas de Língua Espanhola I	Científico-Cultural	60
	DLA 061	Morfossintaxe do Latim - E	Científico-Cultural	45
	CH total do Módulo 01			420
02	EDU 640	Educação Inclusiva I	Pedagógico	45
	DLA 048	Literaturas de Língua Espanhola II	Científico-Cultural	60
	DLA 035	Laboratório II - Língua Espanhola A1+	Científico-Cultural	60
	DLA 051	Morfossintaxe da Língua Espanhola	Científico-Cultural	60
	DLA 052	Fonética e Fonologia da Língua Espanhola	Científico-Cultural	45
	DLA 040	Prática Educativa II – Compreensão e Expressão Escrita em Língua Espanhola II	Prática Educativa	60
	DLA 050	Literatura e Identidade Cultural nas Linguagens Hispânicas	Científico-Cultural	45
	LET 808	LIBRAS: Noções Básicas	Científico-Cultural	45
	EDU 822	Psicologia e Educação	Pedagógico	45
CH total do Módulo 02			465	
03	DLA 041	Prática Educativa III – Atividades de Pronúncia em Sala de Aula no Ensino da Língua Espanhola	Prática Educativa	75
	DLA 049	Literaturas de Língua Espanhola III	Científico-Cultural	45

	DLA 036	Laboratório III – Língua Espanhola A2	Científico-Cultural	60
	DLA 053	Estudo diacrônico de Língua Espanhola	Científico-Cultural	45
	DLA 054	Lexicologia e Semântica da Língua Espanhola	Científico-Cultural	45
	EDU 345	Currículo I	Pedagógico	45
	EDU 387	Sociologia e Educação I	Pedagógico	45
	EDU 430	Avaliação Educacional I	Pedagógico	45
	EDU 806	Didática I	Pedagógico	45
	EDU 800	Tecnologias da Informação e da Comunicação	Pedagógico	45
	CH total do Módulo 03			495
04	EDU553	Estágio Supervisionado I – LE	Estágio Supervisionado	150
	DLA 042	Prática Educativa IV – Atividades Para o Ensino do Léxico em Língua Espanhola	Prática Educativa	60
	DLA 037	Laboratório IV – Língua Espanhola B1	Científico-Cultural	60
	DLA 045	Literaturas de Língua Espanhola IV	Científico-Cultural	45
	EDU 126	Políticas Públicas e Gestão Educacional	Pedagógico	45
	EDU 437	Filosofia e Educação	Pedagógico	45
	DLA 055	Estudos do Discurso	Científico-Cultural	45
	DLA 057	Seminário Temático I: Linguística Aplicada e o Ensino/aprendizagem de E/LE	Atividade Complementar	30
	CH total do Módulo 04			480
05	DLA 090	Trabalho de Conclusão de Curso I - LE	TCC	50
	DLA 038	Laboratório V – Língua Espanhola B2	Científico-Cultural	60
	EDU 554	Estágio Supervisionado II – LE	Estágio Supervisionado	150
	DLA 043	Prática Educativa V – Atividades de Análise e Produção de Discursos em Língua Espanhola	Prática Educativa	75
	DLA 056	Pragmática e o Ensino de Língua Espanhola	Científico-Cultural	45

	DLA 046	Literaturas de Língua Espanhola V	Científico-Cultural	45
	EDU 325	Diversidade e Relações Étnico-Raciais	Pedagógico	45
	DLA 058	Seminário Temático II: Artes e o ensino/aprendizagem de E/LE	Atividade Complementar	30
	CH total do Módulo 05			500
06	DLA 089	Laboratório VI – Língua Espanhola C1	Científico-cultural	60
	DLA 091	Trabalho de Conclusão de Curso II - LE	TCC	100
	DLA 044	Prática Educativa VI – Língua e Literatura no Ensino Médio	Prática Educativa	75
	EDU 555	Estágio Supervisionado III –LE	Estágio Supervisionado	100
	DLA 059	Seminário Temático III – Ecolinguística e o ensino/aprendizagem de E/LE	Atividade Complementar	30
	CH total do Módulo 06			365
CH complementar do Componente Atividades Complementares			110	
TOTAL	CH TOTAL DO CURSO			2.835

Fonte: RESOLUÇÃO CONSEPE 187/2012

3.3.2. PROGRAMA DA DISCIPLINA: SEMINÁRIO TEMÁTICO I

Entre as disciplinas que integram a proposta curricular desse programa, destaco a de Seminário Temático I uma vez que apresenta como ementa o estudo dos fundamentos da Linguística Aplicada e sua contribuição para o ensino de espanhol ao abordar questões que envolvem os processos formativos de professores e aprendizes de E/LE.

De acordo com o plano de curso, o objetivo da disciplina foi, portanto, discutir o construto teórico Competências do Professor de LE, tema abordado na presente pesquisa. A fim de alcançar esse objetivo a disciplina esteve organizada em três momentos. No primeiro, foram discutidos textos teóricos que versam sobre a

Linguística Aplicada apresentando um panorama histórico, as definições e tendências dessa área de conhecimento.

Na sequência, se discutiu o tema *Competências e Formação de Professores: o que se espera de nós, professores, na Contemporaneidade*. Neste segundo momento, os estudantes foram incentivados a desconstruir o pré-conceito que possuíam com relação ao termo competências com a finalidade de resignificá-lo no contexto da Linguística Aplicada.

O último momento da disciplina, denominado como “*Olhares sobre Competências do Professor de Espanhol: diálogos entre teoria e prática*” focalizou o debate acerca das competências do professor de LE. Para tanto, foram orientados a discutir os modelos de competência propostos por Almeida Filho (1993) e Basso (2001) e associá-lo à sua formação docente e suas ações como professores.

3.3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Essa pesquisa teve a participação de três professores em formação do curso de Língua e Literatura Espanhola. São duas professoras e um professor, com idade entre 29 e 50 anos devidamente matriculados no último semestre do referido curso, que corresponde ao semestre letivo de 2013.2, que cursaram a disciplina de Seminário Temático. Para selecioná-los, foram estabelecidos alguns critérios tendo em vista que, no primeiro momento da pesquisa, a turma originalmente está composta por 17 estudantes sendo necessário definir um grupo de análise.

De acordo com Freebody (2003 apud Falcomer, 2009, p.47), alguns critérios podem ser adotados para tomada de decisão como a seleção útil, proposital e provável. Entre esses, tomo como referência o primeiro critério:

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.

Dessa forma, em comum os participantes estão adequados ao critério adotado e, acrescento outro fator determinante para a escolha deste grupo: todos os

três realizaram o estágio supervisionado obrigatório na cidade de Feira de Santana, o que permitiu o acompanhamento da observação durante o exercício desta atividade curricular. A seguir, apresento, a partir de excertos de suas narrativas, quem são esses profissionais em formação a partir de sua história de vida¹⁶. Esclareço que a identidade dos participantes, como informado no termo de consentimento, será mantida em sigilo e, por isso, os nomes foram escolhidos pelos mesmos previamente.

Excerto: “Sou professora em atividade, funcionária pública municipal e estadual há quase vinte anos. Há sete, trabalho como gestora num programa social, Programa Integração AABB Comunidade, onde atuei como educadora social por três anos anteriores. Não escolhi ser professora. No tempo de escolher qual profissão seguir, minha mãe dizia que ser professora, tamanha minha indiferença com os estudos, seria a melhor coisa a fazer [...]. (Ana Karine, narrativa)

Ana Karine é uma das professoras que participam do curso de formação. Como observado na narrativa, ela possui uma larga experiência como professora de língua portuguesa e assume atividades administrativas em um projeto social. Entretanto, como fica explícito em sua fala, o exercício da profissão docente foi uma imposição externa resultante de um entendimento da sua mãe a respeito da sua pouca afinidade com os estudos. Tal comportamento é visto por Ana como um fator que contribuiu diretamente para as três tentativas não bem sucedidas de terminar o curso de graduação em Letras Vernáculas. Entretanto, resolve assumir esse desafio uma quarta vez, já que existe uma cobrança externa que passa a exigir o terceiro grau completo.

Excerto: “Ingressei pela primeira vez na universidade, não lembro a data. Minhas lembranças contêm grandes imprecisões. Não obstante, lembro-me da emoção. Das minhas irmãs, sempre disciplinadas com os estudos, já se esperava, tão logo completassem o ensino médio. No meu caso, a surpresa. Nunca tive afinidade com os estudos e avessa a qualquer vínculo que me conduzisse aos livros, passei no vestibular. Os resquícios dessa resistência vieram a galope: no registro das ausências nas mesmas disciplinas por três semestres consecutivos, o primeiro jubramento. Reingresso à UEFS, no mesmo curso, Letras Vernáculas. Por motivos de trabalho e pela ignorância,

¹⁶ Adoto a ordem alfabética para apresentá-los daqui por diante. Caso seja necessário mencionar mais de um dos participantes o mesmo critério servirá de referência.

cancelo minha matrícula. Pedido de reconsideração deferido, reingresso pela segunda vez. Agora, pela terceira vez respirando o ar acadêmico. Mais três semestres, faltas, o segundo jubramento. [...] Quarta vez na UEFS, dessa vez através do PROFORMA, projeto do Estado. Tanto tempo em serviço na Educação trazia à tona a necessidade da graduação por conta das cobranças instituições e, sobretudo pessoais.” [...] (Ana Karine, narrativa)

Bruno, em relação aos outros três participantes, apresenta o tempo de serviço na educação menor (entre 6 e 10 anos). Outra característica que lhe é peculiar é ser o mais jovem do grupo de professores do curso e o único que já leciona língua espanhola no ensino regular e em um curso livre de idiomas. Apesar de não ter outra graduação assinala em sua narrativa o desejo de concluir o curso de Medicina inacabado por motivos pessoais.

Excerto: “Me chamo Bruno, sou de Teodoro Sampaio. Tenho 29 anos, venho de uma família de 2 irmãs, moro em Feira de Santana. [...] Fui professor do Estado da Bahia pela Secretaria da Educação pelo contrato do REDA, há muito tempo eu pensava em ser professor, mas também tenho um sonho de concluir Medicina.” (Bruno – narrativa)

Em seu discurso ainda relata o percurso para ingressar no curso evidenciando suas opções e sua motivação para fazer a inscrição em Licenciatura em Espanhol: uma identificação com o idioma.

Excerto: “Quando trabalhava pelo Governo da Bahia fiquei sabendo da Plataforma Freire, por um comunicado que veio da Direc 31 de Santo Amaro e na relação de curso vi o nome do curso Licenciatura em Letras com Espanhol, fiquei encantando porque sempre gostei do Espanhol mesmo sem nunca ter estudado na escola só pelos livros que lia. Logo de cara disse para a direção da escola que estava interessado em fazer; entrei no sistema do Plataforma e me inscrevi. Eram três opções foram que tinha direito e todas as três foram espanhol na UNEB de Salvador e UFBA, e me inscrevi na UEFS de Feira de Santana. As três chamaram ao mesmo tempo para a entrega da documentação, preferi Feira porque era mais próximo a minha cidade onde morava e trabalhava no momento”. (Bruno – narrativa)

A terceira participante, Maria José, atua como professora há mais de vinte anos. Atualmente, ensina as disciplinas de Sociologia e Filosofia em um curso de Educação de Jovens e Adultos. Em sua narrativa descreve, inicialmente, sua trajetória como estudante até a conclusão do magistério e revela as dificuldades de ordem social, econômica e emocional que enfrentou para seguir os estudos.

Excerto: “Eu, Maria José, nasci na cidade de Bom Sucesso, alto sertão de Paraíba. Meu pai agricultor e minha mãe costureira tiveram nove filhos. Para estudar tive que enfrentar muitas dificuldades (só tinha até 3ª série primária na minha cidade). A primeira dificuldade morar com pessoas estranhas aos 11anos de idade para poder frequentar o Colégio Francisca Mendes. O segundo melhor colégio de freiras da Paraíba. Aluna bolsista, preconceito, discriminação, carência afetiva, financeira. Superar tudo e todos para adquirir o saber. Mudar de vida.

Fiz magistério. Nesse período estudava e trabalhava como professora e como supervisora do MOBREAL. Após a conclusão do magistério casei e vim morar em Feira de Santana. Cursei Ciências Contábeis na UEFS. Prestei concurso para lecionar pelo Estado. Aprovada, dei continuidade a minha carreira de professora.” (Maria José, narrativa)

Maria José apresenta uma motivação semelhante a de Ana Karine em iniciar o curso de graduação. Ela explicita em sua narrativa a necessidade de gradua-se para atender a um Decreto Federal (ver Capítulo 01) e, assim, continuar na profissão. Maria salienta a preferência pelo curso de Licenciatura em Matemática devido sua experiência anterior no curso de contabilidade, entretanto, como não foi possível, opta por Letras com Espanhol.

Excerto: “Passaram-se alguns anos e para continuar na minha profissão necessitava de uma licenciatura atendendo a um decreto federal. Fiz vestibular para Letras com Espanhol, porque não houve oferta de matemática, e como havia sido uma boa aluna de língua francesa e inglesa; e conhecer a aprender a língua espanhola me pareceu o ideal. A língua espanhola estava em expansão.” (Maria José, narrativa)

Essa apresentação dos participantes, Ana Karine, Bruno e Maria José a partir de seu próprio olhar a respeito da sua história de vida e aprendizagem será um comportamento contínuo nos excertos que serão discutidos. Tais experiências que eles começaram a narrar ressoarão em suas práticas em sala de aula, assim como as suas concepções sobre aprender e ensinar, e no desenvolvimento de suas competências como ficará visível durante o capítulo de análise de dados.

3.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Cientes do contexto dessa pesquisa, os próximos subitens justificam a escolha de cada instrumento e a ordem que adoto para coleta de dados respeitando o foco pré-estabelecidos para a realização dessa pesquisa e que coincidem com a realização de duas disciplinas durante a formação inicial dos participantes a fim de iluminar o objeto da presente investigação. A seguir, trato com mais detalhes os instrumentos: o diário de campo, o questionário, a observação de aula, a narrativa e as entrevistas.

3.4.1. DIÁRIO DE CAMPO REFLEXIVO

O diário de campo é um instrumento de acompanhamento elaborado por mim, como pesquisadora durante o primeiro momento da pesquisa ainda na disciplina Seminário Temático I já descrita na seção anterior. Essa ação é empreendida pelo pesquisador nessa disciplina e deve descrever, informar e confrontar (Liberali, 2012) sua prática durante os encontros objetivando a análise de suas percepções, ideias e situações de aprendizagem vivenciadas pelo grupo e que indiquem indícios do desenvolvimento das competências do professor.

A escolha do diário permitiu acessar os conhecimentos prévios do grupo já elaborados ao longo da sua formação e relacionar com as prováveis crenças e experiências que possuem como professores em formação inicial. Esse primeiro contato cria um panorama que pode estabelecer uma escala evolutiva dessa tomada de consciência com relação ao desenvolvimento de competências que se estabelece nesse entremeio e será melhor discutido tendo como base os outros instrumentos de pesquisa que apresento.

As notas do diário foram transcritas sempre após as aulas a partir de algumas anotações registradas durante os encontros, o que empreende em certa dificuldade em relatar fielmente todas as situações vivenciadas pelo grupo.

3.4.2 QUESTIONÁRIO

O questionário é o instrumento que conclui o primeiro momento desta pesquisa. Foi aplicado um questionário aberto com este grupo de professores com alguns objetivos específicos, a saber: o primeiro se refere a conhecer os sujeitos desta pesquisa no que tange a seus dados pessoais como idade e sexo; o segundo objetivo diz respeito ao conhecimento de sua formação e experiências profissionais e acadêmicas; e, o terceiro visa identificar elementos que apontem se as discussões da disciplina Seminário Temático referentes à Competência do Professor de Línguas foram apreendidas de modo a dar subsídio para a prática docente destes professores em formação inicial durante o estágio supervisionado.

3.4.3. OBSERVAÇÃO DE AULA COM NOTAS DE CAMPO

No decorrer do estágio supervisionado, os participantes da pesquisa tiveram alguns encontros observados no período estabelecido pelos mesmos para realização obrigatória do estágio no Ensino Médio. O objetivo da observação das aulas é verificar a coerência entre as competências assinaladas pelos participantes no questionário e a prática de ensino dos professores. Foram observadas 10h de cada participante. Telles (1999, p.34) afirma que

[...] quando vemos um professor dando uma aula (esclarecer esta visão de dando aula), estamos vendo seu conhecimento pessoal prático em ação. Tal constatação sugere a idéia de que, através da observação atenta e crítica das ações de sala de aula dos professores e, também, através das histórias que eles contam sobre suas práticas pedagógicas (seus discursos narrativos), podemos acessar este conhecimento pessoal prático do educador.

3.4.4. NARRATIVAS DOS PROFESSORES

A análise das narrativas dos professores é o esteio dos instrumentos que apresento para coleta de registro nesse estudo. Inclusive, se pode encontrar na área da Linguística Aplicada exemplos de dissertações e teses que as utilizaram como instrumento norteador a exemplo de: Moura Filho (op.cit.), Conceição (2004), Barata (2006) e demais projetos inseridos no Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira coordenado por Paiva¹⁷. Essas investigações partem do entendimento de que o professor, no processo de contar sua história, permite a tomada de consciência do processo e dos fatores que nele intervêm, por isso além de instrumento, alguns autores a exemplo de Josso (2004) a veem como experiência formativa.

De acordo com Connelly & Clandinin (1995, p.11 apud Cunha,1997), o estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos, experimentamos o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais: tanto os professores como os aprendizes são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias.

Esse processo dialógico se estabelece mediado pela linguagem que permite aos sujeitos ir além da descrição, da veiculação e expressão de suas lembranças, sentimentos e emoções, mas o permite descrever, expressar, veicular suas ideias e sonhos dando sentido as suas experiências (Mastrella, 2007). Como analisa Liberali (op. cit., p.37)

[...] a linguagem é objeto e instrumento (Vygostsky, 1934) da ação do educador uma vez que por meio dela podemos perceber tanto o discurso na sala de aula como o discurso sobre a sala de aula. Isto é, a linguagem materializa o processo reflexivo ao mesmo tempo que constitui a prática pedagógica. Trabalhar com a linguagem significa instrumentalizar os educadores para refletir sobre suas ações (instrumento) e para agir em sala de aula (seu objeto). Significa, portanto, desenvolver poder emancipatório.

A emancipação do professor se dá a partir do reconhecimento e a autoconstrução que ele elabora ao sentir-se autor do seu próprio processo de

¹⁷O projeto AMFALE reúne pesquisadores interessados em investigar aspectos diversos dos processos de aquisição e de formação de professor de línguas estrangeiras através de narrativas de aprendizagem. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/amfale/projetos.html>

formação. Esse comportamento dialoga com o entendimento que temos de uma formação reflexiva para formação de professores de língua como discutido no Capítulo 01 e como assevera Telles (2009) as narrativas são um caminho para contribuição do seu lugar como professor.

Nessa área de educação de professores carece de métodos de pesquisa e abordagens ao desenvolvimento do docente que proporcionem espaços seguros de criação de oportunidades para professores e professoras recuperarem, reconstruírem e representarem os significados de suas experiências pessoais, pedagógicas e lingüísticas. Precisamos de representações da experiência da prática pedagógica para organizarmos nossas vidas enquanto professores” (Telles, op. cit.)

A fim orientar a elaboração das narrativas citadas, adoto as etapas para o processo de construção de narrativas de acordo com Telles (op. cit.):

1. Conversa inicial;
2. Preparação dos anais (datas/eventos marcantes);
3. Apresentação oral das narrativas pelo pesquisador e professores individualmente;
4. Transcrição das narrativas por parte do professor;
5. Tematização das narrativas;
6. Socialização das narrativas e experiências.

Assim, espero identificar, a partir dos relatos desses professores, quais competências foram desenvolvidas durante sua formação inicial. Objetivo isso situar o papel formativo dos cursos de Letras e, ainda, quais as competências os professores acreditam ter desenvolvido na sua prática docente, contando um pouco dessa experiência de aquisição, o que nos permitirá identificar lacunas na formação desses sujeitos e propor atividades que minimizem esses vazios.

3.4.5 ENTREVISTA

A entrevista é o último instrumento aplicado na metodologia desse trabalho. Rosa & Arnoldi (2006) justificam a escolha desse procedimento quando se faz importante esclarecer os pontos dissonantes presentes nos outros instrumentos. A

entrevista semiestruturada estabelece um momento de reflexão com os participantes com relação ao exposto pelos mesmos anteriormente.

É essa perspectiva que sustenta o convite proposto aos três professores que foram acompanhados durante o período do estágio supervisionado para analisar sua própria prática docente e observar como as Competências embasaram suas ações em sala de aula e como professor de línguas. A entrevista, portanto, é um jogo interlocutivo, “uma arena de significados” entre um entrevistador que quer saber e um entrevistado, no qual “os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor e, sim, personagens cujo autor coletivo seja as expectativas culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes” (Silveira, 2002, p.139-140).

Ainda, de acordo com Miquel (2010)

Dessa forma, escolher a entrevista como instrumento de pesquisa é uma maneira interessante de privilegiar a introspecção e a compreensão das experiências dos indivíduos. Como um método de pesquisa, a entrevista evidencia a habilidade das pessoas de atribuírem significado por meio da linguagem. (MIGUEL, 2010)

Durante a entrevista foi solicitado a cada participante que explicasse a compreensão acerca do construto competência que apresentaram no questionário. E, outras perguntas pontuais a respeito de sua prática durante o estágio supervisionado como: Por que os encontros aconteceram na língua estrangeira? Por que utilizaram o computador durante as aulas mesmo com as dificuldades observadas? E, assim, refletissem a respeito das competências que desenvolveram ao longo do processo de formação.

3.5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No curso deste capítulo, tomo consciência do tipo de abordagem de pesquisa, e a descrição dos instrumentos que emprego no desenvolvimento desse trabalho. Com relação à análise de dados, esclareço que tomo como referência a triangulação de dados entendendo-a como um “recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar

uma asserção [...] (Bortoni-Ricardo, 2008, p.61). Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria.

Diante dessa perspectiva, espero alcançar os objetivos da pesquisa ao responder as perguntas que norteiam tal proposição. E, dessa forma, revelar a arquitetura destas experiências narradas contribuindo para o contexto ao qual pertenço e inaugurando novos caminhos para formação docente de professores de língua estrangeira.

CAPÍTULO 4

AS CURVAS, AS LINHAS E OS PONTOS: ANÁLISE DE DADOS

A discussão empreendida nos capítulos anteriores colabora para uma percepção a respeito da formação de professores que toma como referência o desenvolvimento de competências desses profissionais. Diante do exposto, defendo que o entendimento de tal constructo teórico ao longo do curso de formação pode possibilitar um posicionamento do futuro profissional frente à sua formação e à sua prática docente que dialoga com esta perspectiva complexa de ensino e aprendizagem na qual se encontram docentes e discentes como já descrito.

Tendo em vista esse cenário, no presente capítulo apresento o resultado da análise dos dados da pesquisa tomando como parâmetro minha interpretação com respeito aos mesmos e as referências teóricas com as quais dialoguei antecipadamente. Esse exercício de compreensão acerca do desenvolvimento das competências dos professores em formação inicial permite identificar os fatores que colaboraram para tal processo, as dificuldades e os indícios de desenvolvimento que o professor deixa transparecer em seu discurso e em suas ações como professor de espanhol, incluindo as experiências vivenciadas durante a sua preparação.

Dessa forma, opto por apresentar a análise a seguir em torno do estabelecimento de algumas categorias que facilitem o debate que ensejo em torno das competências: a primeira trata do entendimento que os participantes demonstram com relação ao conceito competência; a segunda, faz referência às competências do professor de LE; a terceira, às competências identificadas pelos participantes e pelo pesquisador através dos instrumentos de pesquisa escolhidos: observações, entrevista, questionário e narrativas e, por fim a quarta, refere-se à interlocução que há entre o desenvolvimento dessas competências e os atratores identificados ao longo do processo pelos participantes.

A análise que se inicia na próxima seção tem como objetivo responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1) Quais competências possuem os professores de Língua Espanhola egressos de uma universidade baiana participantes da pesquisa?

2) Quais as competências identificadas como mais desenvolvidas pelos participantes da pesquisa?

4.1 SOBRE COMPETÊNCIA

A perspectiva que pretendo apresentar neste primeiro momento enseja a necessidade em explicitar durante a graduação as competências que o professor de LE deve desenvolver para assumir seu papel como profissional. Isso porque apresento a hipótese que se faz necessária uma tomada de consciência a respeito do que venha a ser competência para que assim o professor possa auto-organizar-se no intuito de desenvolvê-las caso não tenha acontecido até um determinado momento da sua formação.

Nesse sentido, o primeiro passo para que tal processo aconteça é que se tenha claro qual a compreensão a respeito de competência esse profissional tem em mente. Assim, apresento referente a essa exposição qual o entendimento a respeito do construto Competências os participantes demonstram ter como orientação. O interesse em identificar como se estabelece esse conceito se dá porque, comumente, tal termo ficou associado à ideia de ser ou não ser competente e para essa discussão é importante ultrapassar o senso comum.

Assim, ao serem questionados, como definem o construto Competências, os participantes apresentaram opiniões diversas a respeito do tema como nota-se em suas respostas dos excertos abaixo. Em parte, suas observações dialogam com o tema, entretanto possuem dificuldade em apresentar uma definição referente ao tópico que dialogue com as discussões que deveriam ser provocadas na disciplina Seminário Temático I. Observa-se que eles circundam a informação, mas não demonstram apoderar-se do conceito a ponto de explicá-lo.

Excerto: “é a utilização de todas as áreas do conhecimento, elaborado por diversos autores, em prol da habilidade técnica de atuação na nossa prática educativa cotidiana. Para isso, buscamos entender as concepções metodológicas e epistemológicas das nossas práticas vendo e revendo, avaliando, reestruturando e ampliando nosso conhecimento, relacionando teoria e prática”. (Ana Karine – questionário)

Excerto: [...] Almeida Filho diz em um dos seus livros que a abordagem de ensino ela é potencial e é ela que determina e orienta o fazer do professor. Pensando assim o professor deve reconhecer as suas necessidades de desenvolvimento profissional onde ela é contínua. As competências de um professor competência profissional, lingüístico-comunicativa, implícita, teórica, aplicada”. (Bruno, questionário)

Excerto: “Para minha compreensão o construto de competências está relacionado a vários fatores, envolvendo desde minha estória de vida, conhecimentos adquiridos, motivações e as relações professor-aluno” (Maria José – questionário)

As respostas dos participantes no questionário apontam ideias dispersas, as suas percepções com relação ao termo que em certa medida se completam. Ana Karine entende que há uma interlocução com outros termos chave como conhecimento e habilidade. É possível também observar alguns aspectos referentes à necessidade de reflexão por parte do professor a respeito da sua prática fazendo a interlocução que foi mencionada antes entre teoria e prática.

Das posições referentes a este primeiro ponto, faz-se importante, como discutido anteriormente, destacar que há uma associação entre habilidades, saberes, conhecimento e competência. Entretanto, isso não significa que a competência se caracteriza como habilidade, ou conhecimento ou um saber especificamente. A questão que se levanta é que ser capaz de fazer algo (habilidade), saber o que fazer (conhecimento) em si não é suficiente e por isso, a competência é vista como aquela que mobiliza essas habilidades, esses conhecimentos e saberes na resolução de um problema. Reafirmo que, nesta dissertação, me aproximo do conceito de competência de Ortiz Alvarez (2011, p.191):

[...] capacidade do individuo de articular, relacionar e aplicar os diferentes saberes, conhecimentos e experiências anteriores, o que se concretiza através de procedimentos complexos que mobilizam esses conhecimentos para solução de tarefas, em muitos casos desafiadoras, e que requerem de certas atitudes e habilidades para serem resolvidas com sucesso a longo ou a curto prazo. Ela é uma ação cognitiva, afetiva e social que se torna visível em práticas e ações que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade.

Uma segunda compreensão é apresentada por Bruno que consegue mencionar as competências direcionando para a competência do professor. Indica um autor que inaugura a discussão do tema e, ainda, ressalta a questão da

abordagem de ensinar e uma possível implicatura para o desenvolvimento do profissional do professor e elenca as competências que deveriam ser desenvolvidas pelos mesmos.

Bruno aponta uma apreensão a respeito do termo próxima a que outros autores já propuseram a partir do Modelo de Operação Global de Almeida Filho (1993). Nesse ínterim, as competências do professor terminam por influenciar a abordagem de ensinar do professor, ou seja, sua concepção de linguagem, aprender e ensinar. Isso corrobora com as palavras de Almeida Filho (2013) que ressalta: “Entendemos, portanto, que os professores, todos, quando adentram suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes e depois das aulas passam a agir orientados por uma dada abordagem” (ALMEIDA FILHO, op.cit., p.34).

Por outro lado, Maria José dá maior atenção às questões que concernem ao processo como são as motivações, as histórias de vida que terminam por influenciar na equação das competências como Basso (2001) manifesta em seu modelo. Entretanto, deixa uma lacuna no que se refere ao termo em si, valorizando aspectos bio-cognitivos, as crenças, expectativas, dentre outros como será reforçado durante a entrevista. Com isso, Maria José, traz ao centro da discussão a importância de elementos que permeiam a formação dos professores e, com certeza, influenciam no modo como um docente mobiliza suas competências aproximando à ideia dos atratores que ocasionam mudanças ao longo do desenvolvimento das competências do professor.

Dessa forma, sublinho que não foi possível pelas respostas dos participantes delimitar claramente o que eles entendem sobre competência. Diante da dificuldade de conceituação, como verificado durante a análise dos questionários, a mesma pergunta foi retomada na entrevista a fim de confrontar as respostas e esclarecer a explicação apresentada na primeira vez. Nesse momento, foi solicitado aos participantes que, se possível, apresentassem exemplos de ações, de experiências que pudessem demonstrar sua compreensão com relação ao tema.

Na tentativa de mostrar uma definição de competência, de modo recorrente os participantes associaram o termo competência somente à competência comunicativa - uma informação diferente da exposta durante o questionário - e é

retomada a alusão com o termo habilidade como observa-se nos fragmentos de suas falas.

Excerto: “Entendo por competência as habilidades que o professor tem que ter em sala de aula principalmente o domínio da língua estrangeira, né? Para você ser capaz de desenvolver uma competência para que chame a atenção desse aluno para que ele conquiste o aluno em sala de aula. Envolve cada vez esse aluno com esta habilidade nessa competência que o professor tem que ter”. (Bruno – entrevista)

Excerto: “Já que a competência é essa prática da gente pôr em uso, fazer e acontecer nesta prática da gente do dia a dia”. (Ana Karine – entrevista)

Infiro, a partir desses dados, que o termo competência ficou mais facilmente relacionado ao contexto da competência comunicativa porque durante a prática do Estágio Supervisionado os participantes foram orientados a seguir uma metodologia que toma como referência um modelo de Competência Comunicativa de Canale (1980), o que os incentivou a entender mais sobre o assunto e terem mais condição de falar sobre o mesmo. Por outro lado, é interessante que mesmo sendo mais próximo desse estudo, os participantes ainda não agregaram ao seu discurso quais as competências a que se referem para compor o seu entendimento sobre CC e confundem com uma proposta metodológica.

Excerto: “[...] como o PROFORMA, o nosso estágio, a gente, tudo que se pensou com relação a nossas práticas no sentido de estar, agir como formação de professores permeou o Programa Portal teve para gente este suporte, este embasamento. E o Programa Portal traz isso no seu cerne a questão da competência comunicativa. Então isso aclarou a gente muito”. (Ana Karine, entrevista)

Outro ponto que quero destacar é que, ao passo que citam a competência comunicativa em um primeiro momento, a mesma está associada imediatamente ao seu desenvolvimento por parte dos aprendizes. Esse comportamento denota uma aparente dificuldade dos participantes em observar seu próprio desenvolvimento como usuário da língua, e ao mesmo tempo, é nítida a preocupação que manifestam

com relação ao professor saber a língua que ensina, como será visto no próximo tópico.

4.2 SOBRE COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

Durante a entrevista, como ilustrado na seção anterior, os participantes apresentaram opiniões que versaram mais pontualmente à competência comunicativa. Assim, os participantes foram incentivados a voltar sua atenção para a questão das competências do professor de línguas, tema central da pesquisa. Com isso, se inicia um direcionamento para o tema da pesquisa ao solicitar a compreensão que os professores-participantes têm a respeito desse tópico. A seguir, nota-se as respostas registradas nos excertos:

Excerto: “Voltado para um mercado cada dia mais competitivo, o professor tem que ser conhecedor do funcionamento da língua, ele tem que ter saberes e experiências, com práticas bem sucedidas para o desenvolvimento dessas competências, o professor ele tem que ser investigador e refletir a todo momento da sua prática que está voltada para o ensino” (Bruno – questionário)

Excerto: “Para um professor de LE deve está imbuído do conhecimento da língua, dominar o conteúdo, ter consciência que os alunos também detém saberes que podem ser usados para compreender a nova língua, ou seja, a língua espanhola. Que somos seres em construção e para aquisição de uma língua estrangeira os conhecimentos são formados. Um professor de LE precisa desenvolver a competência profissional”. (Maria José. – questionário)

As duas respostas encaminham dois eixos de discussão. O primeiro diz respeito, em certa proporção, à exposição de crenças referentes às características do que seria um “bom professor” de línguas. Assim, ao invés de apresentar mais claramente as competências, os participantes elencam um grupo de características

justificadas pelas crenças¹⁸ advindas provavelmente da sua experiência como professores e estudantes de língua estrangeira.

Durante a entrevista, Maria José, por exemplo, cita o “conhecimento sobre a língua” e o “domínio do conteúdo” como características fundamentais de um professor de línguas. Alguns estudiosos confirmam essa primeira impressão ao traçar o que acreditam estudantes e professores a respeito do que é ser um bom professor. As pesquisas de Velasquez (2012) e Borges et al (2011) apontam que os participantes e suas respectivas investigações entendem que ser um bom professor significa “possuir fluência e boa comunicação”. Alguns dos elementos apresentados nos trabalhos acima referenciados podem ser também observados numa pesquisa, como mostra o excerto a seguir:

Foi possível perceber que, para a participante, um dos requisitos essenciais para o bom desempenho do magistério na área de língua estrangeira é o conhecimento fluente dessa língua, especialmente nas habilidades produtivas, como podemos observar na seguinte afirmativa: o bom professor de inglês é “fluente na fala [e na] escrita e [tem] conhecimentos gerais da cultura [da língua] estrangeira” (questionário) (BORGES et al, 2011, p.51)

Essas observações permitem refletir que o que se pretende ao longo dos cursos de formação é que os profissionais suplantem esse nível de entendimento ainda superficial do perfil do professor, que toma como referência a caracterização de bons ou maus profissionais tendo como ponto de partida o que sabem ou não fazer, e passem a entender que o que está em jogo é o modo como desenvolvem e mobilizam suas competências em prol das ações que precisam tomar cotidianamente.

Em contrapartida, o segundo eixo é notável. Os participantes indicam a competência profissional e ressaltam a sua importância dentro do construto de competências do professor de línguas, como analiso na seção seguinte. De acordo com Alvarenga (1999), essa competência é responsável por mobilizar as demais

¹⁸ Para esta discussão adoto o seguinte conceito de crenças de Silva (2005): Idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas idéias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas idéias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constróem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo. (Silva (2005) apud Silva, 2007, p.249)

simbolizando, portanto, uma base orientativa para a formação do professor de LE. De acordo com Almeida Filho (2013, p.35) esta competência é uma tomada de consciência profissional:

Por último, para se elevar ao nível mais alto de consciência e fruição profissional, o professor precisa desenvolver uma competência profissional capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. Aqui o professor administra seu crescimento profissional, seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente [...].

A exposição de Bruno e Maria José abrange o entendimento dos três participantes com relação a essa competência e seu diálogo com as demais:

Excerto: “Todas são importantes, né? Agora uma depende da outra uma é pré-requisito para outra. Você tem que ter uma competência, por exemplo, eu penso que para você ser professor você tem que ter uma competência profissional, mas esta competência profissional tem que ter a competência teórica. É claro que tem que ter a profissional que é voltada para o pedagógico, mas a CT para te dá auxílio, quem está norteando seu caminho para aquele caminho que você está pensando, quem é a pessoa que pensa assim dessa forma”. (Bruno – entrevista)

Excerto: “Uma competência é mais importante que a outra? Não cada uma tem a sua importância talvez a gente utilize mais uma do que outra, mas acho que todas têm a sua importância”. (Maria José – entrevista)

Essa posição ficou mais explícita durante a entrevista quando os participantes manifestaram esta compreensão a respeito das competências, que condiz com a visão holística que discuti no modelo de competências apresentado no capítulo teórico. Nesse sentido, fica explícita a questão da inter-relação entre as competências o que justifica a dinamicidade do processo e não a linearidade da formação.

Assim, no tópico a seguir, exploro o mapeamento das competências dos participantes a fim de identificar quais delas os mesmos apresentam indícios de desenvolvimento. Sempre que possível, tentarei chamar atenção para a interseção à

qual me referi demonstrando a complexidade do processo de formação de professores de LE.

4.3 SOBRE COMPETÊNCIAS E SEU MAPEAMENTO

Neste tópico se analisa de que forma os participantes reconhecem os modelos de competências, os elementos que os compõem e de que forma conseguem associá-los a sua formação. Farei a análise tomando como referência o modelo de competência proposto no Capítulo 02.

Inicialmente, as respostas ao questionário já apresentam alguns encaminhamentos pertinentes para análise. Os participantes reconhecem que as competências devem ser desenvolvidas durante a formação e que elas contribuíram para a orientação de suas ações, funcionando como uma “nova roupagem” para o desenvolvimento profissional:

Excerto: “A análise que faço é que as competências são importantes para o professor de LE, mas a sua aplicabilidade varia de acordo com o ambiente, as crenças, ideologia e personalidade do professor. E que todas as competências se fundem em uma única como demonstra Almeida Filho em Competência Profissional” (Maria José – questionário)

Excerto: “Foi de uma importância muito grande para a nossa formação no saber e analisar questões pedagógicas, nos dando uma roupagem nova onde nos faz adquirir enquanto profissional um conhecimento a partir de nossas práticas e também nos confrontando sempre com as condições da profissão”. (Bruno – questionário)

Dito isso, nesta terceira categoria pontuo as competências supracitadas a fim de organizar esse mapeamento. Antecipo que, em certa medida, todas as competências foram contempladas pelos participantes, entretanto cada um apresentou exemplos que indicam que mobilizam diferentemente cada competência em consonância com características e vivências individuais.

-Competência de Ensinar (CE)

De acordo com a discussão teórica empreendida anteriormente ficou explícito que a competência de ensinar toma como ponto de partida as crenças, experiências e intuições que advêm da história de vida desses profissionais (Almeida Filho, op.cit.) e terminam por justificar sua prática docente. Como assinala Basso (2008) a CE se estabelece quando o professor [...] “consegue falar sobre sua prática, mesmo que de maneira simples, sem muita sofisticação taxionômica” (p.145).

Assim, o professor de LE, graduado em Letras, por ter tido, obrigatoriamente, que passar pela disciplina Prática de Ensino, esteve envolvido com algum tipo de discussão teórica na área e exposto a uma certa bagagem aplicada durante o curso, fazendo com que o seu ensinar não seja tão implícito, que seja em alguns pontos diferenciado do daquele de um professor 'leigo', muito embora não saiba, na maioria dos casos, usar uma nomenclatura específica para falar sobre o assunto. (BASSO, op.cit., p. 138)

Tal competência se observa nesse grupo, nas primeiras discussões já empreendidas até aqui. Diante desta perspectiva, algumas inferências apontadas pelos participantes influenciadas, principalmente por aquelas relacionadas com a sua primeira formação e com a sua experiência como aprendizes. Assim como as suas crenças referentes ao processo de ensino e aprendizagem que terminam por influenciar o desenvolvimento de algumas de suas competências como ficará mais nítido ao longo dessa análise.

Como esclarece Miccoli (op. cit.) as experiências possibilitam “investigar como as vivências em sala de aula contribuem para compreender melhor a natureza sociocultural do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa” (p.199). Nesse caso, tomo essa referência e a amplio para qualquer língua estrangeira e para as vivências durante a formação de professores. É justamente sobre este tópico que os participantes se debruçam ao escrever suas narrativas que tinham referências diferentes relacionadas ao ensino de línguas que são resultantes de suas experiências diretas e indiretas como professores e como aprendizes que interferem no desenvolvimento de suas competências. Nesse momento, sinalizo a intersecção com a competência de ensinar.

Percebe-se que como professores de outras disciplinas, os profissionais possuíam uma compreensão a respeito da educação, da relação professor-aluno, entre outros anteriores à entrada no curso. É importante conhecer um pouco a

trajetória profissional dos participantes porque ela pode nos dar pistas referentes às competências que apresentam ao longo da pesquisa e influenciam diretamente a competência de ensinar.

Excerto: “Sou professora em atividade, funcionária pública municipal e estadual há quase vinte anos. Há sete, trabalho como gestora num programa social, Programa Integração AABB Comunidade, onde atuei como educadora social por três anos anteriores.” [...] (Ana Karine - narrativa)

Excerto: [...] “Tive bons professores, ainda que fundamentados no ensino institucional, tradicionalista. [...] A maioria dos meus colegas também passou pelo mesmo processo. Todavia, a nossa aprendizagem era mecânica, tínhamos que decorar. De nada valia a nossa realidade, a nossa vivência; as nossas dificuldades eram silenciadas. A avaliação pragmática, somativa, meramente institucional, dava conta das respostas prontas que nos eram impostas. Uma alienação”. (Ana Karine – narrativa)

Em sua narrativa, Ana Karine consegue reavaliar sua experiência como aluna e fazer paralelos entre o passado e sua prática, atual, como professora. Fica explícito em seu discurso a influência que a abordagem tradicional teve na sua formação e no processo de autoavaliação pelo qual passou e que redimensiona suas ações como professora de espanhol, o que denota traços da competência reflexiva.

Excerto: [...] “Agora neste seminário isto para mim ficou mais evidente porque eu tenho certeza para mim que daqui para frente eu nunca mais vou ser uma professora tão tradicional que eu era porque toda minha bagagem, todo meu conhecimento de professora que eu tive porque eu não tinha esta prática o curso técnico em contabilidade você não vai ver isso, não utiliza isso [competência]” (Maria José – entrevista)

Durante a entrevista, Maria José evidencia a influência da sua primeira formação relatada no capítulo metodológico. As suas dificuldades se justificam por ela ter vindo do curso de contabilidade, uma área que não é afim com a de professor de línguas e, por isso, tem problemas na hora de planejar as aulas, por exemplo.

Excerto: “Então, aí às vezes eu falava assim: gente eu não sei como é que faz isso porque eu não estudei isso não. Nas reuniões de planejamento, todo final de ano quanto tinha planejamento. Então, o que que acontecia minha

colega fazia o planejamento que era o mesmo assunto que o meu e me dava o planejamento pronto porque para fazer um plano de aula eu não sabia como fazer entendeu?” (Maria José, entrevista)

Outra observação interessante diz respeito à sua experiência, agora como aprendiz de língua estrangeira que também é assinalada por Bruno, enquanto aluno de língua inglesa. Assinala que as aulas de língua inglesa não aconteciam como as aulas que teve na universidade e as aulas que ele é orientado a organizar.

Excerto: [...]Eu nunca pensei nisso: competência comunicativa no ensino de idiomas porque o idioma que eu estudei foi o inglês e eu nunca vi isso, eu nunca presenciei isso em sala de aula [...] (Bruno – entrevista)

Excerto: [...] “os alunos dizem o que? Toda vez que a gente tem aula de inglês o professor só fala inglês na hora de mostrar pra gente os conteúdos, o tal do verbo to be, por exemplo. (Ana Karine – entrevista)

O percurso de história de vida dos profissionais demonstra, o tempo todo, a procura individual pelo equilíbrio entre as experiências que tinham e a necessidade em transformá-las, já que como eles próprios percebem não lhes cabe mais assumir um comportamento que tome como referência conhecimentos implícitos. Essa postura é perceptível até mesmo nas respostas dadas ao questionário. Um dos participantes compartilhou sua preocupação ao responder:

[...] é a própria fundamentação teórica uma vez que a gente tem essa noção já é inviável falar sobre estas questões aleatoriamente. Fundamental, pensar em alguma coisa acadêmica. A gente já não se permite mais fazer as coisas sem fundamento acho que foi uma coisa tão cobrada da gente. É inviável a gente tentar, hoje, para fazer alguma coisa sem esta fundamentação. (Ana Karine – entrevista)

Dessa forma, percebe-se que algumas tomadas de decisão empreendidas pelos participantes tem como plano de fundo a competência de ensinar pertencente a cada um advinda de suas experiências como aprendizes e professores. Considero natural sua presença devido, principalmente, à pouca experiência que tem como professores de língua espanhola, e a extensa carreira em outras áreas de conhecimento.

- Competência Comunicativa (CC)

Apesar de mencionada constantemente ao discutir o termo Competência, a Competência Comunicativa fica por parte dos participantes restrita a discussão da competência linguística especialmente. Tal preocupação fica nítida diversas vezes nas narrativas e nas entrevistas.

Como abordado no capítulo anterior, diversos pesquisadores enriqueceram o conceito de competência comunicativa de Hymes (1971). O desenvolvimento desse conceito colaborou para outra percepção referente ao ensino de línguas como comunicação que passa a considerar outras dimensões como a sociocultural, discursiva, estratégica, acional além da linguística.

Nos excertos se observa que esses outros aspectos não são mencionados nem ao fazer referência ao aprendiz, e nem ao que se refere a si como um profissional de línguas. Entretanto, mesmo com a existência dessa lacuna há uma compreensão por parte dos participantes com respeito ao ensino de línguas que privilegia a comunicação e, por essa razão, os mesmos justificam o porquê de optarem por expressar-se na língua meta durante os encontros.

Excerto: “Um momento riquíssimo, principalmente, no que tange a ruptura de paradigmas promovendo a construção de uma crítica transformadora do ensino tradicional. Outro aspecto muito importante nesse empreitada é, sobretudo, o trabalho com a oralidade como ponto necessário, corroborando com a proposta do PORTAL: que se fale a língua estrangeira o tempo todo em sala de aula. Tenho certeza que essa já é motivação que faz toda a diferença em nossas aulas” (Ana Karine, entrevista)

Durante a entrevista a participante compartilhou experiências positivas ocasionadas devido a esse comportamento, o que reforça uma tese que Almeida Filho (op.cit.) apresenta a respeito da competência linguístico-comunicativa – proposta pelo autor em seu modelo de competências. No entendimento do autor, quanto mais desenvolvida pelo professor é essa competência mais input adequado é gerado o que propicia o desenvolvimento dos aprendizes linguisticamente. Narra Ana Karine:

Excerto: “Ontem uma aluna mandou uma mensagem pra mim quando estive na escola para marcar o encerramento [...]. Todos os alunos mandavam respostas para mim das coisas que envia em espanhol com todos os erros. Gente! É incrível aquilo! Ela me disse assim: *ouvindo a música “Me dice que me ama” (...) me deu uma saudade*, mas ela disse tudo em espanhol, né? Ela colocou: *nostalgia profa*. Eles tentam mesmo que inibidos, com vergonha [...]

Além dessa preocupação com a formação comunicativa dos alunos. Eles demonstram a importância do professor desenvolver tal competência. Durante os encontros, um importante elemento apresentado pelos professores participantes diz respeito às aulas acontecerem na língua estrangeira todo o tempo. Mesmo que sejam observadas algumas dificuldades, que em situações discursivas mais complexas “falte língua” esse acontecimento é válido.

Excerto: [...] Com toda a dificuldade natural de falar uma língua que não é a nossa. Tem a questão da insegurança, da vergonha [...] mesmo com esta dificuldade a gente se percebia falando coisas erradas, sabia que não estava fazendo a colocação correta, mas o próprio fato da gente ter que fazer isso, não é algo que fosse uma obrigação, mas o Programa Portal tem no seu bojo que os alunos falem em espanhol o tempo todo. Não é que fosse uma obrigação, mas foi uma proposta dentro do estágio. Eu assumi esta proposta e fez toda a diferença, com certeza. [...] (Ana Karine, entrevista)

A fala dos participantes é condizente com a explicação proposta pelas Orientações Curriculares Nacionais do Espanhol a respeito dos conteúdos que deveriam ser inclusos no ensino médio, entre eles a competência comunicativa, e a compreensão e produção oral:

O desenvolvimento da competência comunicativa vista como um conjunto de componentes linguísticos, sociolingüísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em relações socioculturais reais, de maneira permitir-lhe a interação efetiva com o outro (OCN, 2008, p. 151)

Ainda com respeito ao que deve ser ensinado durante essas aulas ao que tange o ensino da língua, uma das participantes da pesquisa destaca o papel central que a gramática ainda assume em aulas de língua estrangeira. Ressalta que essa concepção de língua é uma referência na experiência como professora de língua

portuguesa, mas não mais na língua espanhola como fica claro em discursos anteriores.

Excerto: [...] era a mesmo que a gente utilizava em outras áreas do conhecimento dentro da educação. Por exemplo, eu trabalhava com língua portuguesa e ainda mesmo tentando fugir do tradicionalismo. O enfoque na gramática, trabalhar o substantivo (Ana Karine, entrevista)

Tal postura apresenta coerência com as orientações a respeito da função do conhecimento gramatical no ensino de línguas na educação básica brasileira:

O conhecimento gramatical necessário em língua estrangeira deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados – simples e complexos – que tenham uma função discursiva determinada. Essa capacidade, obviamente, vai muito além da simples conjugação verbal, da exatidão do emprego das pessoas verbais ou das regras de concordância, por exemplo. Assim, o foco da gramática deve voltar-se para o papel que desempenha nas relações interpessoais e discursivas. (OCN, 2006, p. 144)

Nota-se que os aprendizes se sentem ainda inseguros com relação ao desenvolvimento da sua competência comunicativa, entretanto, entendem o quanto é significativo para si e para seu papel como professor de línguas expressar-se no idioma que leciona. É uma maneira que encontram de não se sentirem reféns das dificuldades e enfrentar esse desafio

- *Competência Digital (CDg)*

Durante as observações das aulas, foi um ponto em comum na prática dos docentes o rol que o computador teve durante os encontros para a apresentação de vídeos, uso de multimídia, e organização de materiais em programas de apresentação de slides. Entretanto, também chamou a atenção como esta competência é mobilizada pelos participantes, o que faz questionar se eles já apresentam os primeiros indícios de desenvolvimento da competência digital.

Nos encontros algumas ações dos participantes convergem com o que outras pesquisas apontam como a questão da transposição das informações do quadro para a tela do computador, ou a substituição do aparelho de som pelos recursos multimídia disponíveis nos portáteis. Esse comportamento não sinaliza uma apropriação das novas tecnologias no espaço da sala de aula pelo professor, mas responde à necessidade de manter-se atualizado com relação a uma prática indicada como coerente nos dias atuais. Tal observação é validada na pesquisa acerca das crenças sobre ensinar e aprender espanhol realizada por Zolin-Vesz (2013, p.32):

Nos relatos da coordenadora pedagógica e da diretora, uma boa aula de espanhol é aquela que não se circunscreve ao uso do quadro e do giz pelo professor, tido pela diretora como “maçante, chato, que não tem significado algum” para o aluno. A essa luz, uma boa aula é associada às da professora de espanhol que, de acordo com a coordenadora pedagógica, são “diversificadas” e “chamativas para a criança”, o que significa trabalhar com *datashow* e livros de história em espanhol.

Alguns dos resultados da pesquisa de Zolin-Vesz (Ibidem) foram corroborados nas respostas dos participantes da presente pesquisa. A principal justificativa dos professores entrevistados para a presença dos recursos tecnológicos na sala de aula é a motivação apesar das dificuldades visíveis em manuseá-los. Ao observar este comportamento foi questionado aos participantes porque fizeram a opção de inserir o uso das novas tecnologias durante as aulas e eles afirmam que seu uso nas atividades chamam a atenção dos alunos:

Excerto: “Até mesmo para deixar a aula... Não ficar uma aula monótona, chata, só você falando ou lendo algo no papel, levar alguma coisa para eles visualizarem...” (Bruno – entrevista)

Excerto: “Eu acho assim que as novas tecnologias ajudam muito. Chamam muito a atenção. São equipamentos que os meninos dominam sabem mexer, as vezes me ajudavam a procurar uma música, a usar o *datashow*. É uma tecnologia que está no dia a dia deles e que quando você põe a imagem, aquele colorido, aquele som... Aquilo tudo desperta” (Maria José – entrevista 01)

Outra recorrência entre alguns dos participantes está no próprio manejo desses recursos. Algumas ações como ligar e desligar os aparelhos eletrônicos,

colar, copiar e transferir um dado do computador para um dispositivo móvel, ou abrir múltiplas janelas na tela ainda apresentam implicações graves no cotidiano desses profissionais. Essa observação se aproxima dos dados apresentados pelo Cetic-Brasil (2012) quando uma porcentagem alta de professores questionados afirma preparar e organizar slides, copiar, colar informações e um percentual menor destaca a criação e atualização de blog, postagem de filmes, para exemplificar.

Diante desse cenário depreende-se que os participantes dessa pesquisa ainda sinalizam manter-se nos primeiros níveis de desenvolvimento da Competência Digital apresentado por Adell (2013), ou seja, o acesso e adoção. Nesse estágio, ainda não conseguem apoderar-se da tecnologia para o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

É interessante notar que os participantes compreendem o estágio em que se encontram e a importância do seu desenvolvimento a fim de aperfeiçoar suas práticas. Ana Karine narra uma situação ocorrida durante o estágio supervisionado que reflete essa constatação quando as professoras supervisoras chamam a atenção:

Excerto: “Karine você precisa trabalhar isso porque isto está sendo um entrave na sua aula. Existe uma perda de tempo, por conta disso; por conta uma dispersão e a gente sabe, a gente percebe, mas houve também tinha positivos chamar os alunos a me ajudarem e aí quando você já conseguiu fazer sozinha de repente era um aprendizado para mim também e quando eu consegui fazer sozinha eles faziam êêÊêê profa que barato. Então teve esse lado positivo, né?” (Ana Karine – entrevista)

Ao mesmo tempo, a participante evidencia que existem também pontos positivos nessa situação. Ela valoriza a colaboração dos estudantes ao explicar ao professor como deve proceder durante as atividades que exigiam o domínio das novas tecnologias, uma situação também compartilhada na experiência de Maria José que justifica que isso faz parte do dia a dia deles:

Excerto: “Eu acho assim que as novas tecnologias ajudam muito, chama muito atenção. São equipamentos que os meninos dominam, sabem mexer, às vezes me ajudavam a procurar música, a ligar o datashow. É uma tecnologia que está no dia a dia deles, e que quando você põe uma imagem, aquele colorido, aquele som, aquilo tudo desperta” (Maria José, entrevista)

Como se observa os participantes demonstram ter se apoderado das Tic's. Todavia, espera-se que os professores possam orientá-los nesse processo a fim de desenvolver habilidades relacionadas ao ensino de línguas. Esse movimento acaba por influenciar os professores que afirmam que seguirão adotando as TIC's em sala de aulas mesmo que não seja na aula de língua espanhola. Os participantes parecem ter descoberto outras ferramentas até então desconhecidas, como revelam na entrevista:

Excerto: "Gente! Como eu era tapada dando aula de língua portuguesa. Como levar um computador, um vídeo para sala de aula... Eu nunca tinha pensado em trabalhar com vídeo como os seriados que a menina apresentou no seminário. É incrível o resultado disso!! No sentido até de motivação. Motivação é uma palavra chave. É uma motivação totalmente diferente. (Ana Karine – entrevista)

E,

Excerto: "Eu não me vejo mais trabalhando sem estes recursos. Apesar de muita resistência. É uma resistência minha mesmo eu nunca tive aproximação, não gosto, não tenho face, instagram nem nada disso. Acho que é uma perda de tempo, o que é um paradoxo. Mas é que esta resistência natural que a gente traz elas são difíceis de gente exterminá-las, é um processo paulatino" (Ana Karine – entrevista)

A resistência à qual se refere Ana Karine é compartilhada por muitos professores inicialmente. Ao fazer essa inferência, ela realiza uma reflexão a respeito do desenvolvimento da sua competência digital, assim aponta que está tentando ultrapassar tal barreira e indica a disciplina de Novas Tecnologias no Ensino de Línguas ofertada no currículo como um fator de influência nesse processo.

Excerto: "Tivemos duas ou três disciplinas que trabalhavam como esse contato direto com a internet nos eu bastante auxílio, mas é como eu digo como já se trata de uma coisa natural de resistência até eu achava um saco a aula quando dizia: vai ser aula no LIAL". (Ana Karine – entrevista)

Outra fala que exemplifica essa relação difícil com as ferramentas tecnológicas é a de Maria José que apresenta uma metáfora que ilustra essa visão e

é pertinente para a compreensão do nível de competência digital em que se encontra.

Excerto: “Eu estava falando, hoje, com a professora: “o computador tem vida própria não me obedece” (Maria José – entrevista)

Espera-se que um dia o processo seja inverso, que a obediência seja da máquina porque estão perdendo oportunidades de práticas sociais de linguagem no ambiente virtual. Os estudantes presentes nas salas de aula estão conectados, são esses nativos digitais que acessam informação, criam e as compartilham, curtem, divulgam suas ideias nos fóruns, em seus blogs, nas páginas sociais e esperam que a realidade da sala de aula de língua estrangeira possa incluí-los ainda mais nesse processo democratizando, de certa forma, o acesso ao conhecimento.

- Competência intercultural (CI)

Na discussão teórica realizada no segundo capítulo foi mencionado que o professor deve desenvolver a competência intercultural com o objetivo de organizar atividades que incitem o diálogo, a abertura ao outro, favorecendo características como empatia e valorização à diferença. Durante os encontros observados, algumas atividades foram propostas pelos professores, o que converge com uma concepção de professores e aprendizes como embaixadores culturais como reforça Mendes (2011, p. 147)

Em uma abordagem de ensino intercultural, como já ressaltamos, não são os “conteúdos culturais” que asseguram uma situação de diálogo intercultural, mas os modos de agir de professores e alunos, que devem estar voltados para o trabalho conjunto e cooperativo de produção de conhecimento significativo, o qual promova o desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa na língua-cultura que está sendo apreendida. Esses modos de agir, além disso, incluem as suas ações como mediadores culturais, como sujeitos que, entre outras coisas, trabalham para o desenvolvimento de aproximações lingüístico-culturais e identitárias.

Dessa forma, os participantes foram questionados a respeito da escolha de determinadas atividades que incitavam o desenvolvimento dessa competência ao valorizar os modos de agir e pensar de falantes de língua espanhola durante as aulas. Algumas das propostas observadas foram:

- Apresentação de vídeo sobre a cidade de Barcelona;
- Apresentação de slides sobre a situação do espanhol no mundo;
- Apresentação de vídeo sobre compras em um mercado na Espanha;

Nas aulas no decorrer dessas atividades observou-se que os professores apresentaram o material, mas ao final não houve nenhuma reflexão sobre as informações presentes no vídeo ou nos slides. Sendo assim, perdeu-se um momento de diálogo, de discussão, que ficou reduzido à curiosidade ou apenas à apresentação de referências sobre uma cidade diferente, por exemplo.

Na entrevista, os professores foram incentivados a comentar a proposta dessas atividades a fim de descrever as razões que reforçam e justificam esse comportamento durante suas aulas. Como pode ser verificado a seguir em suas respostas:

Excerto: “Me parece que tem uma das competências relacionadas com isso... não é a sociocultural? Com certeza como é que é que eu vou falar, ensinar LE sem mencionar em momento nenhum a questão da cultura da Espanha, espanhola. Faz parte daquilo que foi mostrado para gente como pressuposto de atividade e de metodologia dentro do Programa PORTAL. Tem lá entre as metodologias a gente trabalhar o sociocultural, né?!” (Ana Karine – entrevista)

Excerto: “É como eu estou te falando, não há como é que eu vou falar de outro espaço físico inclusive sem mencionar para meus alunos o que é este outro. A importância que tem de a gente conhecer essa outra cultura, da gente conhecer estas outras pessoas. Os seus hábitos, sua maneira de viver. Não tem como, então além de agregar é um material que também trazia um contexto que a gente precisava para trabalhar estas outras questões” (Ana Karine – entrevista)

Em um primeiro plano, se identifica que Ana Karine apresenta a competência sociocultural como desenvolvida ao propor atividades dessa natureza. A sua constatação é bastante coerente já que nos modelos de competência comunicativa

discutidos a CI ainda não se faz presente. Sendo uma discussão recente que a contextualiza como “[...] a capacidade perceber e compreender as diferenças culturais no contexto em que se atua, sendo que isso vai além do conhecimento das regras socioculturais dos sujeitos envolvidos a situação discursiva [...]” (Lima, 2012, p.145)

Outro detalhe que merece atenção é que a competência intercultural não pode ser vista como uma metodologia e, sim, concebida como um comportamento, uma atitude, parece que a participante confunde um pouco esse aspecto. Por outro lado, se destaca uma preocupação que Ana Karine tem ao reconhecer a importância do outro no processo de ensino e aprendizagem de línguas, uma visão compartilhada por outro participante, o Bruno:

Excerto: “Para que eles tivessem um conhecimento melhor não somente do idioma, mas da cultura do outro. Até porque a gente tem a nossa cultura e que eles chegassem um pouco mais próximo ao outro.[...] Qual a semelhança que temos da cultura brasileira e a espanhola?” (Bruno 02 – entrevista)

Tal inquietação presente na fala de Bruno pré-anuncia aspectos de competência intercultural, mesmo que os participantes não saibam nomeá-la ou explicá-la exatamente em suas práticas em sala de aula como discutido anteriormente. Eles apontam em suas falas indícios do desenvolvimento dessa competência como melhor exemplifica Maria José:

Excerto: “Porque assim quando você mostra, eles vislumbram aquele lugar, mas e a nossa realidade é igual à de lá? Então, como posso comparar o de lá com o daqui? Então, como é meu bairro? Qual a dificuldade que se tem? Não sei se porque eu trabalho com sociologia então procuro botar a nossa realidade porque quando você estuda, conhece sua realidade fica mais fácil, se interessa muito mais”. (Maria José – entrevista 01)

Na fala dos participantes fica evidente este Outro. A ressalva que faço é que o outro que se apresenta nesse contexto está mais associado ao espanhol e à Espanha. Esta valorização foi recorrente pelos participantes e é notada nos exemplos que apresentei no início da seção. Ao serem questionados a respeito de

do porquê suas atividades desenvolvidas na sala de aula traziam, preferencialmente, a variante espanhola, os participantes argumentam:

Excerto: “Quando as pessoas falam estou aprendendo espanhol basicamente espanhol da Espanha é, por isso que é voltado mais para Espanha, mas também tem algumas modificações no plano para que eles conheçam outros países que estão vizinhos ao próprio Brasil.” (Bruno – entrevista)

Essa afirmação corrobora com o que foi demonstrado na pesquisa de Zolin-Vesz (op. cit.) a respeito da crença da “Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola”. O autor discute essa perspectiva ao evocar a invisibilidade da América Latina:

A centralidade da Espanha e a invisibilidade dos demais países do mundo hispânico certamente não estão relacionadas somente com a questão do nome. Elas constituem aspectos sociopolíticos que contribuem para reforçar a crença de que a Espanha é o lugar naturalmente a ser citado em que se fala a língua espanhola. (ZOLIN-VESZ, op.cit., p.57-8)

O ponto de vista apresentado por Bruno dialoga com o que é apresentado nas Orientações Curriculares a respeito dessa dicotomia que se apresenta no ensino de língua espanhola como se houvesse uma variedade linguística e cultural hierarquicamente superior à outra:

Santos (2002, 2004, 2005) aponta a existência de uma forte tendência, por parte dos brasileiros, a classificarem o Espanhol peninsular como “puro”, “original”, “clássico”, “rico”, “perfeito”, “mais correto” enquanto a variedade rio-platense, por exemplo, é vista como “derivada”, “diferente”, “carregada de particularidades”, “com misturas de línguas”, “com gírias e manias locais”, “mais popular”. No entanto, é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos (OCN – Espanhol, 2008, p. 134)

É por essa razão que é frequente no professor a tentativa de aproximar-se de uma variedade linguística de prestígio. Bruno relata esta preocupação durante a entrevista:

Excerto: “Eu tento chegar ao espanhol da Espanha, mas quando participei do Simpósio, um paraguaio me disse que meu espanhol é mais chegado para cá do que para o da Espanha”. (Bruno – entrevista)

As análises presentes destacam como a percepção dos professores a respeito de cultura e língua pode influenciar nos direcionamentos da sala de aula e impedir que outras variedades linguísticas e outras culturas venham a enriquecer os diálogos interculturais que se propõem nas aulas de língua estrangeira.

- Competência Profissional (CP)

Segundo Basso (op.cit.), a competência profissional deve ser considerada como um norte para o profissional de LE. A autora entende que

Esta competência engloba toda a sua formação, desde sua experiência como aluno, até a sua autonomia na procura de uma prática docente que condiga com o seu dizer e seu desejo. A Competência Profissional encontra-se enraizada nas dimensões social e política que garantem e sustentam uma atuação crítica e emancipatória ao professor pelo ensino de uma nova língua. (BASSO, 2008, p.144)

Neste sentido, Bruno sinaliza uma preocupação no desenvolvimento de tal competência. De acordo com a sua percepção, a CP garante um comportamento reflexivo a respeito das suas ações no espaço da sala de aula. Esse posicionamento é totalmente coerente tendo em vista que estas duas competências (a reflexiva e a profissional) estão conectadas diretamente.

Excerto: “Eu fiquei pensando quando li. Eu pensei poxa eu tenho estas competências. Eu tenho que ter a teórica eu tenho que ler estes teóricos que falam sobre estas competências, a gente tem que ter a competência profissional todo mundo que é professor tem que saber qual é a sua CP e eu quando ensino, na verdade, eu não penso na competência que estou desenvolvendo ali na sala.” (Bruno – entrevista)

- Competência Político-Formativo (CPF)

Essa competência é uma das discutidas no modelo de Basso (op. cit.). Segundo a autora, a Competência Político- formativo está atrelada ao papel do professor de língua estrangeira. Dessa forma, é importante entender como os participantes se posicionam frente à função de ensinar uma língua estrangeira, principalmente, como professores de língua espanhola.

Finalmente, chegamos à dimensão maior da competência profissional que é a **Político-Educacional**. É o compromisso político-social do professor com a educação do país e, ao mesmo tempo, com sua classe - Ética Profissional. Nesta área, sobressai a função principal do **professor-educador pela LE** no novo milênio: a sua responsabilidade de educar para o futuro, transformando o presente; de ser não somente o que informa, mas o que forma; não o que repassa somente um código, mas que aponta caminhos aos alunos para que se transformem através pelos novos horizontes de possibilidades abertos pela nova língua. No dizer de Almeida Filho (1999), de 'desestrangeirizarem' a língua estrangeira, ou de deixarem de senti-la como estranha, mas entranha, parte de si mesmos. (BASSO, 2001, p.156)

Bruno destaca uma questão imperiosa para o professor de espanhol: a implementação da Lei 11.161. Esse é um dos compromissos que devem ser assumidos pelos profissionais a fim de exercer seu papel político no contexto no qual esteja inserido atuando como um agente de transformação.

Excerto: “Em relação aos pontos negativos é a falta muitas vezes de material e escolas que queriam a disciplina na grade curricular mesmo havendo uma lei que obriga as escolas a oferecerem o idioma” (Bruno – narrativa)

Outro relato que demonstra o desenvolvimento dessa competência está presente na fala de Ana Karine. A participante salienta a função da língua para formação cidadã e crítica. Sua afirmação está imbuída de sua compreensão do papel formativo da língua estrangeira:

Excerto: “O perfil do professor de língua estrangeira, a partir da análise teórica e prática, tem que assumir um novo contexto: a busca da autonomia dos alunos, objetivando sua competência comunicativa, tornando-se cidadãos ativos em uma sociedade que está em constante transformação. Trazer para eles conhecimentos fundamentais para o alcance real de domínio da língua que estuda, respeitando-a diante das diferenças contextuais e sociais de uso.” (Ana Karine – narrativa)

A competência político-formativo representa um compromisso do professor para com a disciplina que ensina e o reconhecimento de sua importância em um contexto de formação mais amplo. É, também, uma atitude assumida por esse profissional que se apropria do papel que deve assumir na sociedade.

- Competência Reflexiva (CR)

Como já foi constatado ao longo dessa análise, a competência reflexiva permeia a prática dos participantes da pesquisa. É notável que todos os participantes da pesquisa, durante a entrevista e na elaboração da narrativa manifestaram em seu discurso ações significativas e análises a respeito de sua prática que demonstram indícios de desenvolvimento dessa competência.

A Competência Reflexiva faz parte inerente do profissional do novo milênio. Este profissional mostra-se capaz de refletir e buscar soluções para os problemas que enfrenta no seu cotidiano. Além dos modismos, ou dos dogmas recebidos durante a formação em serviço ou ainda como aluno de LE, ou ainda sobrepondo-se à sua cultura de ensinar ditada pelas crenças acumuladas durante a sua caminhada, o profissional reflexivo indaga-se e indaga, olha-se e olha ao seu redor, busca em si e busca no outro, subsídios que o auxiliem na transformação e construção do saber. Embora altamente desejável, a competência reflexiva ainda não se mostra presente em todo professor de LE e, por esta razão, estamos buscando propor um trabalho desenvolvido no curso de Letras voltado, sobretudo, para o alcance da mesma. (BASSO, 2001, p.154)

De acordo com a compreensão de Basso (op. cit) e a defesa feita pela autora com relação à necessidade dos cursos de Letras garantirem uma formação condizente com os paradigmas reflexivos, escolho três situações narradas pelos participantes que ilustram este caminho cíclico que parte da teoria e retorna a ela após uma reflexão na ação (prática).

As principais referências dessa competência são motivadas pela experiência do estágio supervisionado. É nítido que os participantes após esse período ampliaram suas percepções com relação a sua atuação como professores de língua espanhola, especificamente, e conseguem avaliar o processo, o que corresponde a um nível de reflexão técnica.

Essa situação pode ser exemplificada no momento em que afirmam que determinada postura durante o estágio foi seguida por estar em consonância com uma orientação externa condizente com a metodologia proposta pelo Programa PORTAL. Tal justificativa foi evidenciada em todos os participantes quando questionados a respeito do uso do computador, por exemplo:

Esse tipo de reflexão é caracterizada “[...] pela avaliação e/ou mudança da prática a partir de normas da teoria.” (LIBERALI, op.cit., p.26) ou ainda “essa visão de racionalidade técnica estaria ligada a uma postura de reverência e subjugação em relação ao poder da teoria formal e dos teóricos, de reprodução de práticas tidas como corretas, sem questionamento destas”(op. cit. p. 27)

Excerto: [...] “Eu acho que eu melhorei eu posso não ter chegado ao ideal, mas que houve uma melhora no desenvolvimento das minhas práticas” [...] (Maria José, entrevista)

Excerto: [...] “no momento em que eu estava fazendo minhas aulas eu não tinha esta consciência tão grande quando eu tive ao terminar... fechar tudo. E outra, neste seminário, ficou bem mais claro em minha cabeça porque uma vez a gente faz uma coisa e nem sabe porque está fazendo. Está fazendo, mas não sabe que nome vai dar, não é? [...] Mas, às vezes, você não sabe que está fazendo isso você de uma forma quase que mecânica sem saber por que você não tinha um conhecimento teórico, não é isso?” [...] (Maria José, entrevista)

As falas de Maria José denotam uma reflexão prática. Segundo Liberali (op.cit, p.30) “esta forma de entender reflexão voltou-se mais para a realidade concreta dos participantes, para sua compreensão e transformação” A participante compartilha as dificuldades encontradas no processo e se mostra satisfeita com sua autoanálise. Entende, portanto, que após o estágio consegue avaliar o caminho percorrido e demonstra-se consciente desse percurso.

Durante a entrevista Bruno apresenta um depoimento bastante significativo que indica o desenvolvimento de uma reflexão crítica. Ao discutir a respeito da competência comunicativa durante suas aulas de língua, o participante consegue fazer tal reflexão e se dá conta desse processo ao assinalar a importância de pensar

sobre a ação e fazê-lo adequadamente. Em verdade, nesse momento, o pesquisado consegue dizer o que faz, depois informar sobre a ação, confrontá-la e reconstruí-la (Liberali, op.cit.)

Excerto: “Será que realmente eu consegui o objetivo dessa competência em sala de aula? Será que meus alunos corresponderam? Tem horas que respondem ao que você quer, mas tem aulas que não dá. E não penso depois que acabo minha aula. Aquela competência para aquele plano eu penso, mas depois que acaba eu não volto para pensar. O que eu deveria fazer na verdade, voltar e pensar: pô essa competência...” (Bruno – entrevista)

Excerto: “Sei que tenho um longo caminho a percorrer e o processo educacional é permeado de desafios, principalmente, no que diz respeito a relações humanas, mas o “desafio é fundamental para a construção do saber” (Paulo Freire, 1977), e o fato de continuarmos com esses desafios, não significa que não avançamos. Então frente a todos esses desafios, eu me movo pela utopia que, como diria Fernando Birri, um cineasta, “a utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar” (Ana Karine, narrativa)

Os exemplos acima sinalizam como a metáfora apresentada por Ana Karine de pesquisa que a competência reflexiva é um processo contínuo alimentado pelo profissional ao entender-se como um sujeito em construção.

[...] o ponto crucial dessa competência é despertar no profissional a consciência do que sabe e do que não sabe, do que está bom e do [que] precisa mudar, e, neste caso, buscar sua formação continuada que o leve a engajar-se em cursos, participar de seminários e congressos, tanto para suprir suas deficiências, quanto para manter-se atualizado na sua área (BASSO, op.cit., p.146)

Como Basso ressalta, tal competência permite ao formando e ao formador realizar um exercício contínuo de reflexão a respeito das ações tomadas ao longo da formação. É sob essa perspectiva que na próxima seção se realiza algumas inferências a respeito dessas ações como atratores que interferem no desenvolvimento das competências.

4.4 SOBRE COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO

A última questão do questionário solicitava que os participantes expressassem de que maneira observam que a discussão sobre o tema Competência dialoga com as outras disciplinas curriculares estudadas. As respostas a esse quesito demonstram que os participantes realizam tais pontes, como pode ser observado a seguir nos excertos e, além disso, esclarecem como o estágio supervisionado e a experiência associada durante esse período com o Programa PORTAL¹⁹ redimensionou sua formação até o momento.

Excerto: “Diante dessas normativas enquanto professor em formação vimos que através desses estudos fizemos que percebêssemos como professor repensasse sobre as nossas competências e que apostássemos em nossa profissionalização que ignorar as diferenças entre professores e fizemos uma reciclagem que fosse clara nesse processo político educacional de formação”.
(Bruno – questionário)

Em sua fala, Bruno apresenta o curso de formação como um momento de reciclagem. Em sua opinião como aluno-professor, eles (os estudantes) estão, a partir dos estudos que realizaram, redimensionando sua profissionalização no decorrer dos três anos. E, para tanto, ao longo da sua discussão e dos demais participantes ficam em evidência fatores, que considero como atratores, influenciando nesse processo. Tal movimento denota que

[...] A expectativa de que tudo tem que dar certo é substituída pela singularidade de cada interação, pelos conflitos entendidos como constituintes dessas interações e pela imprevisibilidade inerente a qualquer processo que envolva pessoas em situação de ensino/aprendizagem.
(ALVARENGA, 2004, p.114)

Entre esses elementos, quero destacar é a recorrência na exposição oral e escrita dos participantes envolvidos na experiência da prática do estágio supervisionado em consonância com os objetivos do Programa PORTAL. Na concepção que defendo, o referido programa assume a função de um atrator nesse

¹⁹ O **Programa Portal: Ensino-Aprendizagem de Línguas Modernas** tem como missão criar e manter um espaço de ensino-aprendizagem de línguas modernas para a inclusão social, contribuir com a formação dos estudantes, bolsistas/estagiários/ colaboradores do Programa e, assim, viabilizar o diálogo multi e intercultural entre diferentes povos. Nos últimos anos, vem colaborando significativamente com as demandas do Programa de Mobilidade Estudantil da UEFS.

processo em conjunto com outros atratores como as crenças, as experiências, os fatores bio-cognitivos, entre outros discutidos anteriormente que influenciam no desenvolvimento de competências por estes professores de espanhol como língua estrangeira.

O estágio supervisionado é caracterizado em muitas pesquisas como um momento de definições no processo de formação de professores. Muitas vezes é a primeira vez em que os estudantes em formação inicial realizam práticas próprias de um professor como planejamento, avaliação ou desenvolvem uma aula, por exemplo. Essas experiências são marcadas, geralmente, negativamente e um dos pontos que justificam tal situação diz respeito às horas restritas de estágio que não contribuem efetivamente para prepará-los, caso isso seja possível, para situações complexas de ensino e aprendizagem

Dentro dessa perspectiva, o estágio assemelha-se aos atratores discutidos no Capítulo 02, pois gera consequências não calculáveis no início do processo como a desistência, a falta de identificação com o curso. Ou, por outro, também, podem gerar efeitos positivos como os narrados nos excertos a seguir:

Excerto: “Mais eu fiquei muito feliz mesmo quando comecei a ensinar espanhol pelo Programa Portal a convite da coordenadora. Ali eu me descobri realmente que é aquele público que eu quero trabalhar [...] (Bruno, narrativa)

Excerto: “Ainda ontem no seminário eu disse: Gente, a gente tem que pensar que é antes do Portal e depois do Portal. Não tem como não se fazer uma referência ao programa Portal no sentido do que ele trouxe para gente.” (Ana Karine, entrevista)

Para esse grupo, a experiência do estágio foi um marco. Ana Karine e Bruno o entendem como determinante para sua prática como professores de língua espanhola e conseguem exemplificar com tal posicionamento que o papel do curso de formação é criar um ambiente propício para que momentos como esses sejam recorrentes e, assim, possam colaborar para que cada um arquitete suas competências.

Assim, podemos inferir que as práticas pedagógicas dos professores são delineadas a partir de sua experiência e podem influenciar, positiva ou negativamente, a sua postura como profissional, bem como suas atitudes enquanto sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Afinal, segundo Castro Barbo (2007), os professores levam para sala de aula sua experiência universitária e vão se transformando à medida que ganham experiência; ou seja, levam para a sala de aula sua experiência adquirida enquanto aluno e professor. (PAVAN & SILVA, 2010, p.197)

Ao longo da análise foi perceptível que mesmo diante de condições similares como o mesmo curso, os mesmos professores, todos os três participantes mobilizam suas competências de um modo particular. Esse comportamento enseja uma discussão sobre a formação de professores como um sistema complexo tendo em vista as inter-relações existentes dentro e fora do modelo.

Os dois últimos excertos demonstram como uma condição inicial é capaz de gerar mudanças de forma que esses profissionais se apropriem do papel como professores de língua e, assim, se cumpra o objetivo de um curso de formação.

Excerto: [...] “Eu agora estou trabalhando em Salvador em uma escola particular [...] e estou levando um pouco estas questões do Portal pra lá porque já está inserido já faz parte de mim trabalhar dessa forma e eu falo o tempo todo em espanhol com meus alunos como eu fiz no estágio. Como é que eu fiz um estágio que mudou minha visão de mundo, de ensino, de postura e não vou levar isso para minha prática?” (Ana Karine, entrevistada)

Excerto: “Eu acho muito bonito [o espanhol]. Já disse as meninas [colegas do trabalho] que eu quero no próximo ano ser professora de língua espanhola, sabe? Para poder ficar com a língua, é bonita, é interessante, é diferente. Mesmo porque a metodologia que a gente aprende aqui é completamente diferente de outros professores que ensinam na escola. Ia fazer diferença e eu ia ter, eu vou ter alunos.” (Maria José, entrevistada)

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomo, primeiramente, as perguntas que orientaram essa pesquisa e busco relacioná-las com os dados analisados no Capítulo 4. Na sequência, apresento as limitações do estudo que influenciaram na realização dessa pesquisa e aponto sugestões de outros estudos que possam dialogar com o construto teórico Competências. Ao final, convido os professores de língua espanhola para uma reflexão do papel político e ideológico que lhes cabe assumir.

5.1.RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA

A presente pesquisa visou identificar e mapear as competências desenvolvidas por três professores de língua espanhola de um curso de formação de professores de uma universidade pública observando os indícios de seu desenvolvimento. Tendo em vista esses objetivos, retomo as perguntas de pesquisa, em primeiro lugar, a fim de articular os dados que foram discutidos com base nos instrumentos de pesquisa e, posteriormente, apresento uma reflexão no que refere às limitações e outras sugestões possíveis, a partir desse estudo a fim de discutir o papel da universidade e dos cursos de formação.

A primeira pergunta de pesquisa questiona ***quais competências possuem os professores de Língua Espanhola egressos de uma universidade baiana participantes dessa pesquisa?*** Sobre esta pergunta tomam-se como ponto de partida as sete competências consideradas no modelo de arquitetura de competências sugerido:

- Competência Digital;
- Competência Intercultural;
- Competência Profissional;
- Competência Comunicativa;

- Competência Político-Formativa;
- Competência Reflexiva;
- Competência de Ensinar.

Ressalto que as referidas competências foram desenvolvidas pelos participantes e como foi observado durante a análise de dados cada um as mobilizou, de uma maneira específica, ao longo desse período de formação tendo suas histórias de vida, sua personalidade, suas experiências, crenças como fatores determinantes nesse processo. É verdade que algumas competências foram mais latentes e, por isso, mais perceptíveis em suas práticas e em seus discursos.

A competência de ensinar, por exemplo, é mais preponderante na tomada de decisão em sala de aula, nas respostas dadas no questionário e nas narrativas. Como foi assinalado anteriormente, isso não significa que eles não tenham se apoderado de conhecimentos teóricos, prova disso são os nítidos indícios de desenvolvimento de outras competências como a reflexiva, profissional, político-formativo e comunicativa, o que leva à discussão da segunda pergunta de pesquisa.

A segunda pergunta indaga ***quais as competências identificadas como mais desenvolvidas pelos participantes da pesquisa e*** objetiva mapeá-las e, assim, definir àquelas que foram mais visíveis nas observações feitas em sala de aula e durante a coleta de dados registrados nos demais instrumentos de pesquisa.

Durante a análise se observa indícios de todas as competências apresentadas no modelo explicitado no capítulo teórico. Todavia, se nota um desenvolvimento ainda tardio de algumas delas como a competência digital e intercultural como discutido anteriormente.

Diante desse contexto, diversas inferências se depreendem de tais contestações. Entre elas, qual é o papel da Universidade? Qual a contribuição do curso de formação para o desenvolvimento das Competências do Professor de LE? E, de que forma os professores dos cursos de formação colaboram para esse processo?

Nesse âmbito é importante pensar nas proposições curriculares que ainda não atendem às demandas exigidas por uma sociedade cada vez mais global e digital. E essa desatualização dos cursos, em grande parte, mesmo com a

publicação de resoluções como CNE 492/2001, colaboram para um modelo de formação pouco ou nada, reflexivo que repete práticas metodológicas arcaicas que não reconhece a autonomia do estudante, nem o desenvolvimento de competências específicas para o professor de LE.

O redimensionamento das proposições curriculares permite, mesmo que idealmente, que se estabeleçam situações de aprendizagem que incitem a inserção de práticas que estejam atentas ao novo perfil do profissional que ensina línguas. Isso implica aumentar a carga horária do estágio supervisionado para que propicie espaços de reflexão, instituir disciplinas dedicadas ao desenvolvimento da competência comunicativa - a fim de que os professores saibam se comunicar e comunicar na LE que ensinarão - digital e intercultural desses professores. Considero que, hoje, esses sejam pontos emergenciais.

Entretanto, defendo que não é somente o professor da disciplina de estágio supervisionado ou de prática de ensino os responsáveis por orientar o desenvolvimento do quadro de Competências. Esse papel pertence a todos os professores formadores integrantes de um curso de formação, pois precisa-se que este tema esteja na pauta de discussão diária e, para tanto, deve fazer parte do vocabulário do professor formador, assim, ele será capaz de alertar, chamar a atenção, indicar caminhos para as necessidades que se apresentem.

Há uma percepção geral resultante desse processo de pesquisa que alerta quais são as experiências proporcionadas ao longo da formação que permitem que os futuros professores possam desenvolver tais Competências. O processo de formação de professores de língua estrangeira é complexo de forma que se torna impossível controlar todos os fatores que nele interferem durante os quatro anos de formação. Por isso, não é somente o currículo que potencializa essas competências, mas também as ações pensadas por professores, coordenadores e as políticas públicas.

Em suma, esses pontos são reflexões porque exatamente não há uma resposta exata, mas uma rede de possibilidades. O que se percebe é que já se forma professores de LE com competências em desenvolvimento, mas esses ainda não estão conscientes disso. E, tal conscientização é fundamental para este projeto de formação que se discutiu aqui.

5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O percurso da pesquisa apresenta circunstâncias diversas e, às vezes, inusitadas em seu planejamento, mas que terminam por influenciar em seu desenvolvimento. Na realização dessa investigação houve algumas limitações que podem ser elencadas. Primeiramente, considero que o prazo de dois anos é curto para a realização de todo o processo, principalmente quando acontecem imprevistos.

Outra situação que interferiu no andamento da pesquisa foi a greve de professores que suspendeu as aulas do curso de formação por três meses o que alterou o cronograma da coleta de dados da pesquisa e outros problemas de infraestrutura que influenciaram nas novas datas de encontro marcadas e na realização do estágio pelos participantes. Outro fator preponderante foi o próprio modelo proposto pelo curso que inviabiliza um contato mais constante entre o pesquisador e os participantes. Assim, os encontros ficavam restritos a uma semana determinada que, em alguns momentos, foram inconvenientes ora para o pesquisador ora para os participantes.

É importante ressaltar, também, que os objetivos empreendidos nesse trabalho podem ser considerados amplos em comparação com o número restrito de participantes e que, desta maneira, não pudesse garantir uma reflexão mais consistente com relação às perguntas de pesquisa. Entretanto, é oportuno lembrar que essa pesquisa tende a ser um recorte e apresenta-se como uma ilustração ao modelo sugerido nessa dissertação.

Por último, de acordo com os pontos que apresentei, indico como uma última limitação o próprio modelo apresentado nessa pesquisa. Estão presentes as competências, mas não foi possível elencar as outras competências que as complementariam nesse momento, por algumas das razões aqui expostas e até mesmo a falta de um amadurecimento acadêmico para tal discussão. Por isso, nos próximos trabalhos desejo seguir estudando o construto teórico e oportunamente ampliá-lo.

5.3. SUGESTÕES DE OUTROS ESTUDOS

Compreendo que o construto teórico Competências é um campo ainda em processo de constituição dentro das linhas de pesquisa da Linguística Aplicada. E, ciente disso, confesso que a discussão aqui empreendida é mais um passo na “edificação” e consolidação dos estudos sobre competências.

Dessa maneira, o modelo proposto e discutido representa, em primeiro lugar, a minha escolha para esse debate e, em segundo, é um convite para que outros pesquisadores da área possam trazer outros dados, advindos de outras realidades, com outras opiniões como é, por exemplo, a questão das competências dos formadores de professores e de outros terceiros agentes que também fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e da formação dos profissionais de línguas. Assim, como as demandas são polivalentes exigiram outras competências à medida que as exigências da sociedade se alterem.

Uma das possibilidades de pesquisa seria pensar em uma espécie de Competência Estratégica²⁰ que o professor deveria desenvolver para que em situações não planejadas que ocorram dentro do seu espaço de atuação permita que ele possa agir e reagir recorrendo às outras competências desenvolvidas.

Outros desmembramentos a partir dessa pesquisa podem ser pensados, por exemplo, como refletir a respeito da avaliação dessas competências. Em outras instituições existem estudos sobre essa temática, talvez, este seja um próximo passo pensar que tipo de atividades poderiam ser elaboradas para contribuir efetivamente para o desenvolvimento das competências do profissional de LE e saber como avaliá-las, lembrando também que os formandos precisam conhecer e analisar os vários modelos de competência ancorados nas pesquisas.

²⁰ A competência estratégica faz parte do modelo de competências do professor elaborado por Ortiz Alvarez (2014, no prelo) que a define como a capacidade de utilizar estratégias adequadas para em situações inesperadas saber reconduzir uma aula de acordo com imprevistos que por ventura possam acontecer na sala de aula, apesar de ter se planejado uma aula com toda a seriedade possível. Mobilizar os saberes e conhecimentos adquiridos, em função de uma determinada situação-problema inesperada, procurando dar resposta e solução ao problema, sem afetar o processo de ensino-aprendizagem.

O último destaque que me parece oportuno é o papel da extensão universitária que, em alguns casos, é a menos prestigiada. Nessa pesquisa foi mostrado que as atividades de extensão podem ser um caminho para o desenvolvimento das competências de futuros professores, sendo um espaço de intersecção entre o ensino e a pesquisa e, portanto, uma porta de entrada para novas possibilidades e oportunidades para aqueles que precisam de atualização e reforço para melhorar a docência.

5.4. O QUE SE ESPERA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA?

Em especial deixo uma palavra de incentivo para os professores de língua espanhola, pois ainda existe um longo caminho a ser percorrido, uma vez que é uma responsabilidade de todos nós sermos cada dia mais eficientes na nossa profissão, de estar conscientes do nosso papel e, portanto, refletir na ação e avaliar constantemente o nosso trabalho para que possamos ser verdadeiros embaixadores da língua-culturas espanholas. Este é um compromisso político: estabelecer nosso espaço de ação e, em especial, um olhar sobre essa área de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- Adell, J. **La competencia Digital**. Disponível em:<
<http://www.youtube.com/watch?v=2azt48U27IY>> Acesso em: 09 de ago. de 2013
- ALENCAR, E. B. de A. **Um galo sozinho não terço um (a)manhã”: o papel de uma associação de professores de inglês no desenvolvimento da competência profissional de seus associados**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/UnB, 2009.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. In: **Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua**. Ed. especial, vol. 09. São Paulo, APLIESP, 2006, p. 9-19.
- _____. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de LE. In: FORTCAMP, M.BM & TOMINITCH, L. MB: **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis, Insular, 2000, p. 33-47.
- _____. P 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**.3.ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 2009, p.11 -27.
- _____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2013.
- _____. **Linguística Aplicada, ensino de línguas & comunicação**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2009.
- _____. 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.
- _____. A diferença que faz uma formação universitária aos alunos de graduação. In: Paschoal Lima, R. C. de C. (Org.) **Leitura Múltiplos Olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, pp 103-110.
- _____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. In: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. vol. 3, nº. 01. Brasília: Editora da UnB, 2004.
- _____. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. In: **Revista Contexturas**. vol. 01 No. 01. São Paulo: APLIESP, 1992, p. 77-85.
- ALVARENGA, M. B. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço**. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/Unicamp, 1999.

_____. Competências de ensinar analisadas durante o período de estágio supervisionado: ações paralelas e conjuntas para a formação de professores de inglês. In: ABRAHÃO, M. H. V. (org). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004, p.107-116

BACHMAN, L. F. Communicative Language Ability. Fundamental Considerations. *In Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1996 (4ª impressão).

Baromètre Calvet des langues du monde. Disponível em: <<http://wikilf.culture.fr/barometre2012/index.php>> acesso em: 17 de set. de 2013

BASSO, E. A. **A construção social das competências do professor de LE: entre o real e o ideal, um curso de Letras em estudo**. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Campinas:IEL/Unicamp, 2001.

_____. As Competências na Contemporaneidade e a Formação do professor de LE. In: SILVA, K. A.S.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. O. (Org). **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2008, p. 127- 155.

BEAUCLAIR, J. **Psicopedagogia: ensinantes e aprendentes no processo de aquisição do conhecimento**. Disponível <<http://www.profala.com/arteducesp194.htm>> Acesso em: 16 de jul. de 2013

BORGES, T. D.; LAGO, N. A.; OLIVEIRA, V. G. "O bom professor de inglês é fluente na fala e na escrita, e tem conhecimentos gerais da cultura estrangeira": crenças de uma formanda do curso de letras. **Revista Intercâmbio**, v. XXIV: 42-64, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Rio de Janeiro: Casa Editorial Pargos, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Parte II, Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Parte II, Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8)

DECRETO nº 11.455 de 05 de março de 2009 institui o Novo Programa de Formação Inicial de Professores do Estado da Bahia.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). 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, p. 15-41.

CAMARGO, M. L. de. O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história. In: **Trabalho Linguística Aplicada**. Campinas, (43): 139-149, Jan./Jun. 2004.

Disponível em: <

<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/2222/1728>> Acesso em: 16 de jul. de 2013.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C. & SCHMIDT, R.W. (org.) **Language and Communication**. Harlow: Loohgman, 1983, pp. 29-59.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**, 1(1), 1980.

CELANI, M. A. A. Prefacio. GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de Professores de Línguas: desafios do formador**. Campinas-SP; Pontes Editores, 2008, p.9 – 14.

_____. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. IN: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. (orgs). **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação social**. Campinas: Pontes Editores.

CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z & THURRELL, S. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. In: **Issues in Applied Linguistics, Department of Applied Linguistics**. UC Los Angeles, 1995.

Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação.

Disponível em: < <http://www.cetic.br/usuarios/kidsonline/2012/index.htm>>. Acesso em: 16 de jul. de 2013

CHAGURI, J. de P. O ensino de línguas estrangeiras com a LDB 1971. In: **Revista Helb**. Ano 5. Vol 5, 2011. Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=1111&Itemid=16> Acesso em: 2013

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CES. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

COUTINHO, C. P.; LISBOA, E. Sociedade da Informação, Conhecimento e Aprendizagem Desafios para a Educação no Século XXI. **Revista de Educação**, Vol. XVIII, nº 1, 2011, pp. 5-22.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102->>. Acesso em: 10 de dez. de 2011.

CRESWELL, J.W. **Projeto De Pesquisa: Métodos Qualitativos, Quantitativos e Misto**; Tradução Magda Lopes; Consultoria, Supervisão e Revisão Técnica Dirceu Da Silva. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EL ESPAÑOL EN EL MUNDO ANUARIO DEL INSTITUTO CERVANTES

INSTITUTO CERVANTES (2012). Disponível em:

<http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/default.htm> Acesso em: 08 de ago. de 2013.

EL KADRI, M. S. Inglês como língua franca: atitudes de formadores de professores. In: GIMENEZ, T. CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.(Orgs.) **Inglês como língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 163 – 192.

FABRICIO, B. F. Interação e construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. In: **Intercâmbio** (Porto), LAEL/PUC-SP, v. VIII, p. 217-234, 1999.

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

FERNÁNDEZ, A. **Los idiomas del aprendiente**. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires. 2000.

FERNÁNDEZ, F. M. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14-34.

FLEURY, M. T. L & FLEURY, A. C. C. Construindo o conceito de competência. In: **Rev. adm. contemp.** (on line), vol. 5, n.esp, p. 183-196, 2001.

GALVÁN, C. B. ALONSO, M. C.G.P.; TOFFOLI, T. C. **O Espanhol no Ensino Universitário Brasileiro**. Brasília, DF: Consejería de educación de la Embajada de España, 2010 (Coleção Orellana, nº 20)

GARCIA, M. F.; RABELO, D. F.; SILVA, D. da; AMARAL, S. F. do. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011

GIL, G.; ABRAHÃO, M.H.V. (Org.). **Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In. FREIRE, M. M, VIERA-Abrahão, M. H.; BARCELOS, M.F. **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005 p.173-182.

GIMENEZ, T. Desafios Contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. IN: FREIRE, M. M, VIERA-Abrahão, M. H.; BARCELOS, M.F. **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005 p.183-201

_____. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: Maria Helena Vieira Abrahão. (Org.). **Prática de Ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes e Artelíngua, 2004, p. 171-187.

Glossário de Linguística Aplicada. Disponível em: < <http://glossario.sala.org.br/>> Disponível em: 08 de ago. de 2013

GUIMARÃES, A. História do Ensino de Espanhol no Brasil. In: **Scientia Plena**, v. 7, n. 11, 2011, p. 1-9.

HALL, S. **A identidade cultural na pós – modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Disponível em: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm> Acesso em: 20 de jul. de 2013.

LAVILLE, C & DIONNE, J. A. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Armed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS,. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

_____. **A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplica. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. In: **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, p. 389-411, 2012.

_____. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. In: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, p. 27-49, 2006.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: Wilson J. Leffa. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. 1 ed. Pelotas: EDUCAT, 2001, v. 1, p. 333-335.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Tendências atuais da pesquisa em Linguística Aplicada. In: **Anais do 5º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2009. v. 1. p. 1-14.

LIBERALI, F.C. Formação de professores de línguas rumos para uma sociedade crítica e sustentável. IN. GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. (orgs). **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação social**. Campinas, SP: Pontes Editores,

_____. **Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais.** Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LIMA, T. A Complexidade do ensino de línguas: um caminho para a construção da competência intercultural do professor. In: **Revista Desempenho**, v. 12, n. 1, junho/2011, p. 113-132.

Linha do tempo. Revista Helb. Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_xmap&sitemap=1&Itemid=3> Acesso em: 08 de ago. de 2013.

MARTINS, A. C. S; BRAGA, J. de C. F. Caos, complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares. In: **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.

MASTRELLA, M. R. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n.1, p. 102-117, 2010.

_____. Quem Aprende e Onde se Ensina Inglês? Desafios do Ensino da Competência Linguístico-Comunicativa na Formação Docente. In: **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 345-362, jun. 2011.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (org) **Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.p. 139 – 158.

_____. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.p.119–140.

MÉNDEZ, E. H.; HERNÁNDEZ, S. V. El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas. In: **Decires**, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros. vol. 12, núm. 14, primer semestre 2010, pp. 91-115. Disponível em: < <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art14-6.pdf>> Acesso em: 10 de jan. de 2013.

MICOLLI, L.S. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. In: **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 197-224, jan./jun. 2007.

MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da Linguística Aplicada. In: **Revista Odisséia**, v. 5, p. 5, 2010.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras. 1996.

_____. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **D.E.L.T.A.**, n. 10, p. 329-338, 1994.

_____. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Fotografias da linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. In: **Revista de Documentação e Estudos Linguísticos Teórica e Aplicada**. São Paulo, vol. 15, n.especial, 1999, p.419–435,

_____. Afinal, o que é Linguística Aplicada. In: **Oficina de linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

_____. Contextos Institucionais em linguística aplicada: novos rumos. In: **Intercâmbio**.vol.5, 1996, p.3-14.

_____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005, p.105 – 137.

MOTTA-ROTH, D.; MARCUZZO, P. Um Recorte no Cenário Atual da Linguística Aplicada no Brasil. In: SILVA, K. A.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2008, v. 1, p. 33-52.

NASCIMENTO, J. R. do. **Indícios de desenvolvimento de Competência Aplicada de aprendizes de LE (inglês)**. Brasília, 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2009,159 f.

OLIVEIRA, G. M. de. O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. In: **Synergies Brésil** n° spécial 1 – 2010, p. 21-30.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. O. **Reflexão sobre teoria e prática na formação do profissional de línguas**. Disponível em:

<http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos_pdf/Artigo_sobre_reflexao_definitivo.pdf>. Acesso em: 13 de dez. de 2011.

_____. **Os Aspectos da formação do professor de língua espanhola na universidade: as duas caras da moeda**. Disponível em:

<http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos_pdf/Artigo_para_Anais_da%20_UFG.pdf> Acesso em: 13 de dez. de 2011.

_____. O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In: SILVA, K. A. da. (org). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Editora Pontes, 2010

_____. Políticas de difusão e formação crítica em PLE: por uma formação por competências. In: MENDES, E. (org) **Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.p. 173 – 205

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares** - Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.

_____. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M.. (Org.). **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 187-203.

_____. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH et al (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 (Advanced Research English Series)

_____. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V.H.; FERREIRA, E.F.; STORTO, L.J. **Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias**. Curitiba: Editora CRV, 2011. p.71-86

PAIVA, V. L. M. de O.; SILVA, M. M. dos S.; GOMES, I. F. A. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 25-50.

PARAQUETT, M. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. **Abeache Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**, v. 2, 2012, p. 225-239.

_____. Por que formar professores de espanhol no Brasil?. In: **II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (II CLAFPL)**, 2010, Rio de Janeiro. Caminhos na formação de professores de línguas: conquista e desafios. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010.

_____. Por que formar professores de espanhol no Brasil? **Hispanista**. Vol. IX nº 35 outubro novembro dezembro de 2008.

PARECER CNE/CP 9/2001, 8 de maio de 2001, que apresenta projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

PAVAN, C. A. G.; SILVA, K. A. A (trans) formação de professores de línguas e as (novas) políticas educacionais sob o olhar da Linguística Aplicada brasileira. In: Kleber Aparecido da Silva. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e entrelinhas**. 1ªed.Campinas - São Paulo: Pontes Editores, 2010, v. 1, p. 185-206.

PERREOUND, P. **Desenvolver Competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Tradução: Laura Solange Pereira; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn, Heloisa Schaan Solassi. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERREOUND, P.; PAQUAY, I.; ALTET, M. CHALIER, E. (org). **Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RAMÍREZ, E. M^a. A. et al. DE LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. In: **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Número Monográfico, Octubre, 2012, 156-171.

Regulamento do perfil de competências do enfermeiro de cuidados gerais.

Disponível em: <

http://www.ordemenfermeiros.pt/publicacoes/Documents/divulgar%20-%20regulamento%20do%20perfil_VF.pdf > Acesso em: 19 de jul. 2013.

ROCHA, Ruth. **Este admirável mundo louco – Quando a escola é de vidro.** São Paulo, Ed. Salamandra, 2003.

ROSA, M. V. F. P.C. & ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 29-68.

RUÉ, J. A formação por meio de competências: possibilidades, limites e recursos. In. ARANTES, V. A (Org.). **Educação e competências: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, p. 15-74, 2009.

SABOTA, B. Formação de professores de Língua Estrangeira perante os desafios da complexidade: um convite à reflexão. In: **IV EDIPE.** Anais do IV EDIPE (Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino). Goiânia: (Online), 2011. v. 1.

SANT'ANA, J. S. **A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor.** Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Brasília: IL/UnB, 2005.

SARAIVA, P. dos S. **Requisitos e expectativas na construção da competência profissional de ensinar LE.** Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Brasília: IL/UnB, 2005.

SILVA, V. L. T. Competência comunicativa em língua estrangeira: que conceito é esse?. In: **SOLETRAS** (UERJ), Rio de Janeiro, v. 8 supl, 2004.

SILVEIRA, R. M.H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIQUEIRA, Sávio Domingos Pimentel. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica.** Tese (Doutorado em língua estrangeira). Salvador/Ba: Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2008. 2v.

SOUTO FRANCO, M. M.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. In: **Revista Desempenho**, v. 11, 2009, p. 04-11.

SOUZA E SOUZA, L.S. COLÉGIO D. PEDRO II: um lugar de memória do ensino de línguas no Brasil. In: **Revista Helb: história do ensino de línguas no Brasil**, ano 6

nº 6, 2012. Disponível em: <
http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=1112&Itemid=17> Acesso em: 14 de maio de 2013.

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

TARGINO, L. M. **Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensino de línguas**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Brasília: IL/UnB, 2007.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: **Linguagem & Ensino** (UCPel), Pelotas, RS, v. 5, n.2, p. 91-116, 2002.

TELLES, J. A.; OSORIO, E. M. R. O Professor de Línguas Estrangeiras e O Seu Conhecimento Pessoal da Prática: Princípios e Metáforas. In: **Linguagem & Ensino** (UCPel), Pelotas, RS, v. 2, n.2, p. 29-60, 1999.

VELASQUES, M. T. **O “professor-alvo” ou o mito do “bom professor”:** **narrativas de Professoras de língua inglesa em formação**. Disponível em: <
<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2108/475>> Acesso em: 08 de nov. de 2013.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.225-233.

_____. Projetos de Formação Continuada: Oportunizando o retorno de profissionais à Universidade. In: **Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**, 2007, Florianópolis. ANAIS do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. v. 1. p. 1148-1157.

_____. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. In: **Horizontes** (Bragança Paulista), Brasília, v. 5, n.2, p. 8-23, 2006.

_____. Formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**. ano 5 nº2 dezembro 2005, p.8-23.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>> Acesso em: 08 de ago. de 2013.

ZOLIN-VESZ, F. **Crenças sobre ensinar e aprender espanhol: reprodução e manutenção do status quo e da estratificação social**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vo. 31. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. A Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença? In: ZOLIN-VESZ, F.(org). **A (in)visibilidade a América**

Latina no Ensino de Espanhol. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol.24. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

APÊNDICE A

CARTA DE ESCLARECIMENTO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Eu, Liz Sandra Souza e Souza, sou estudante do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília e, para obtenção do título de Mestre, realizo uma pesquisa que busca refletir a respeito da formação dos professores de Espanhol em um curso de Letras do Estado da Bahia, especificamente, identificar o desenvolvimento das Competências de professores em formação inicial da universidade em questão. E, para tanto, gostaria de contar com a sua colaboração!

A sua participação é voluntária e importante no sentido de contribuir para os estudos sobre este constructo teórico, competências do professor de línguas, e seu papel na formação destes profissionais.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, enfocando professores em formação inicial de curso de Letras/Espanhol do Estado da Bahia. A pesquisa se realiza somente com os estudantes que cursam a disciplina de Estágio Supervisionado. Sua colaboração consiste em autorizar a observação de algumas aulas, em disponibilizar seus planos de aula, em preencher questionário, em participar de entrevista oral (gravadas em áudio), e demais instrumentos necessários para este estudo. Os encontros serão marcados de acordo com a disponibilidade dos participantes e da pesquisadora. Comprometo-me a manter em sigilo a sua identidade, utilizando apenas pseudônimos. Também asseguro que os dados coletados serão utilizados somente para pesquisa, tanto na dissertação quanto em futuros artigos científicos (revistas especializadas, congressos).

Estarei à disposição para quaisquer esclarecimentos. Caso concorde em participar da pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá ser assinado e entregue a ambas as partes (participante e pesquisadora).

Desde já agradeço a sua colaboração para realização desta pesquisa.

Atenciosamente,

Liz Sandra Souza e Souza

(pesquisadora)

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
 INSTITUTO DE LETRAS – IL
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA
 PESQUISADORA: LIZ SANDRA SOUZA E SOUZA
 ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a MARIA LUISA ORTIZ ALVAREZ



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e garanto a veracidade das minhas informações. Declaro que fui suficientemente informado ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, o compromisso de confidencialidade e de esclarecimentos necessários. Estou ciente de que a minha identidade será mantida em sigilo, sendo publicado somente um pseudônimo.

Estou ciente, ainda, de que a minha participação incluirá procedimentos como: preenchimento de questionário, participação em entrevista oral, autorização para observação de aulas entre outros.

Assim, declaro que li este documento e comprometo-me a participar em todas as etapas da pesquisa e autorizo a publicação de meus enunciados tanto na dissertação para conclusão do mestrado da pesquisadora quanto em publicações de artigos científicos sobre a temática estudada.

Brasília, _____ de março de 2013.

 (assinatura do participante)

 (assinatura da pesquisadora)

E-mail (participante): _____

Telefone (participante): _____

Pesquisadora: lizsouza30@gmail.com

() _____ - _____

APÊNDICE C

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



NARRATIVAS

Roteiro de elaboração de Narrativas

As etapas para o processo de construção de narrativas de acordo com Telles (1999):

1. Conversa inicial.
2. Preparação dos anais (datas/eventos marcantes).
3. Apresentação oral das narrativas pelo pesquisador e professores individualmente.
4. Transcrição das narrativas por parte do professor.
5. Tematização das narrativas
6. Socialização das narrativas e experiências.

Escreva uma narrativa sobre sua experiência de formação como professora de língua espanhola até o presente momento. Se você preferir pode enviar por e-mail. Os tópicos²¹ a seguir devem ser contemplados na sua história.

- Apresente sua história de vida (quem é você, sua origem)
- Sobre a formação no curso de Letras com Espanhol. (a escolha pelo curso, como soube do curso, motivações para fazê-lo)
- Experiência como aprendiz de Língua Espanhola (sua relação com idioma; como aprendeu; pontos negativos e positivos)
- Experiência como professor(a) deste idioma (o que você aprendeu, o que sentiu durante o processo, pontos positivos e negativos)

²¹ Estes tópicos servem de orientação podem extrapolá-los.

APÊNDICE D

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



QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre a Competência de Professores de Língua Espanhola em um curso de Letras do Estado da Bahia, a ser realizada dentro do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília – UnB. Obrigada pela sua colaboração na realização deste estudo!

Liz Sandra Souza e Souza,
 a pesquisadora

I – perfil do participante

1. Nome de identificação (pseudônimo): _____

2. Idade: _____

3. Sexo: _____

3. Com relação à experiência docente:

Área de atuação:

- () Ensino fundamental I
 () Ensino fundamental II
 () Ensino médio
 () Cursos livres de idiomas

Tempo de serviço

- () 0 - 5 anos
 () 6 – 10 anos
 () 11 – 15 anos
 () 16 – 20 anos
 () Mais de 20 anos

Disciplina que leciona

- () Espanhol
 () Outro. Qual? _____

II – perguntas

Tendo em vista as discussões realizadas na disciplina Seminário Temático, reflexione a respeito dos temas debatidos a partir do questionário proposto.

01. De acordo com sua compreensão sobre o assunto, como você define o construto Competências?
02. Pensando, especialmente, na formação de professores de línguas estrangeiras o que você compreende sobre Competências de Professores de LE?
03. De que forma você analisa os modelos de competência apresentados na disciplina e sua formação como professor de línguas?
04. Considera que a discussão desse assunto dialoga com os demais componentes curriculares do curso que participa? Justifique.