

**Universidade de Brasília**  
**Instituto de Letras**  
**Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução**  
**Programa de Mestrado em Linguística Aplicada**

**SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA**

**PERFIS VARIADOS DE COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICO-  
COMUNICATIVA NUMA LE (INGLÊS) E SEU IMPACTO  
NO ENSINO DE LÍNGUAS**

Brasília  
2007

**SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA**

**PERFIS VARIADOS DE COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICO-  
COMUNICATIVA NUMA LE (INGLÊS) E SEU IMPACTO  
NO ENSINO DE LÍNGUAS**

Dissertação apresentada ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

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

Brasília  
2007



B238p      Barbosa, Selma Maria Abdalla Dias.  
              Perfis variados de competência lingüístico-comunicativa numa  
              LE (Inglês) e seu impacto no ensino de línguas / Selma Maria  
              Abdalla Dias Barbosa. - 2007.  
              153 f. : il. ; 30 cm.

Inclui bibliografia.

Orientação: José Carlos Paes de Almeida Filho.

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

1. Competência. 2. Competência lingüístico-comunicativa. 3.  
Competência comunicacional. 4. Formação de professores de LE. I.  
Almeida Filho, José Carlos Paes de (orient.). II. Título.

CDU 802.0:37(043)

SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA

**PERFIS VARIADOS DE COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA  
NUMA LE (INGLÊS) E SEU IMPACTO NO ENSINO DE LÍNGUAS**

Dissertação apresentada ao Departamento de Línguas  
Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da  
Universidade de Brasília, como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho Universidade de Brasília (UnB)	Orientador
---	------------

---

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Álvarez Universidade de Brasília (UnB)	Examinadora titular
---	------------------------

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Examinadora externa
---	------------------------

---

Prof. Dr. Augusto Moura Filho Universidade de Brasília (UnB)	Examinador suplente
---	------------------------

Brasília, 20 de dezembro de 2007.

## ***DEDICATÓRIA***

*Ao meu amado marido Elifas e aos meus filhos, pela compreensão e apoio por tantas vezes que tive que me ausentar de casa para trilhar meus objetivos e completar minha felicidade!*

*À minha mãe Salma e em memória de meu querido pai Manoel, pois onde estiver, sei que estará compartilhando de minha felicidade.*

## **AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

*A Deus em primeiro lugar por iluminar meu caminho e me dar sabedoria, saúde e ânimo para continuar e tornar real um sonho tão desejado.*

*Ao meu orientador e mestre Dr. José Carlos Paes Almeida Filho, pelas incansáveis leituras, pelas idéias geniais e pela dedicação e paciência em ensinar.*

*À prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luisa Ortiz Alvarez por ser uma pessoa muito especial e uma profissional que desejo ser um dia. Hoje estou realizando esse sonho devido aos seus incentivos nas horas de desânimo e fraqueza.*

*Ao Elifas pela confiança.*

*Aos meus filhos, Wacilla, Eliphaz e Matheus.*

*Aos meus irmãos pela motivação.*

*Às minhas amigas e colegas de trabalho da UFT, Valéria, Elisa e Pollyana, pela disposição, coragem de abrir as portas de suas salas de aula e esforço em me auxiliar e fornecer informações valiosas para a realização deste estudo.*

*Aos amigos Ceiza e Rogério, pela ajuda com a digitação e formatação das tabelas e gráficos, um trabalho meticuloso, além do companheirismo em todo o trajeto.*

*Ao coordenador José Manoel e professores do colegiado de Letras pelo apoio.*

*À amiga e conselheira Sara Walker pelas sábias sugestões, ensinamentos e riquíssima contribuição bibliográfica.*

*Aos tios Lúcio e Vilma por sempre me acolherem com carinho.*

*Convidamos os formadores a exercitarem o movimento da observação das suas próprias práticas e investirem no real significado do olhar, ensejando mudanças, abrindo caminhos à reflexão e abertura do espírito. Situar o olhar significa, não só descrever seus limites, às suas determinações objetivas, mas também sondar as condições complexas da sua intencionalidade. O que é constante e o que é livre no exercício do olhar? A arte de interpretar o sentido da linguagem e das ações cotidianas, com seus símbolos, suas figuras, seus intérpretes e suas relações entre o ver e o sentir parece-nos um dos caminhos para levar a cabo esse exercício da compreensão, da formação e da auto-formação.*

(CASTRO, 2004, p. 126-127)

BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias. **Perfis variados de competência lingüístico-comunicativa numa LE (inglês) e seu impacto no ensino de línguas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Universidade de Brasília.

## RESUMO

Esta é uma pesquisa de base etnográfica, de cunho colaborativista e qualitativa, na qual a pesquisadora-participante teve como objetivo analisar os diferentes perfis de competência lingüístico-comunicativa de quatro professoras do ensino superior do curso de Letras, e o que isto influenciou no processo de aprendizagem consciente e inconsciente dos alunos. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: observações de aulas gravadas em áudio e vídeo, entrevistas semi-estruturadas com os professores e alunos, notas de campo e relatos reflexivos. Os dados discutidos e analisados sistematicamente revelaram que apesar da relevância da competência lingüístico-comunicativa do professor de LE (inglês) na aprendizagem do aluno, neste estudo, as professoras que possuíam uma proficiência comunicativa intermediária, obtiveram melhores resultados de interação, motivação e uso da língua-alvo pelos alunos dentro de sala de aula do que a professora de proficiência avançada. Reconhecemos também, que existem vários outros fatores que podem ter influenciado esse resultado, entre eles, os fatores atitudinais, comportamental-afetivas e as crenças de aprender e ensinar dos professores-alunos. Através dessa pesquisa-ação conseguimos otimizar nosso contexto de atuação (Universidade Federal do Tocantins - UFT) propulsando uma relação mais integradora entre os participantes, e primordialmente, momentos reflexivos, críticos e conscientizadores entre os mesmos. Os resultados mostraram quão complexo é nosso objeto de estudo (a competência lingüístico-comunicativa do professor de LE) devido à sua irregularidade, dinamicidade e fluidez. Contudo, compreendemos que se faz necessária a continuação desse estudo rumo a um clareamento e mapeamento da conjugação entre as competências do professor de línguas no momento de sua atuação em sala de aula, para que possamos refletir sobre o (des)envolvimento de saberes contínuos na formação do professor-educador de línguas estrangeiras.

**Palavras-chave:** Competência lingüístico-comunicativa; língua estrangeira; proficiência; formação de professor-educador; reflexão; conscientização.



BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias. **Different profiles of linguistic-communicative competence in a foreign language (English) and its impact on language teaching.** 2007. Dissertation (Mastership in Applied Linguistic to foreign language teaching) – Universidade de Brasília.

### ABSTRACT

This is an ethnographical study, focusing on collaborative perspectives between the participants through a qualitative analysis. In this research, the researcher-participant aims to analyze the different profiles of linguistic-communicative competence of four university teachers and what influence this had on their students' conscious or unconscious learning process. The data were obtained through class observation recorded in audio and video, semi-structured interviews with teachers and students, field notes and reflective narratives. The data discussed and analyzed scientifically revealed that despite the relevance of the English language teacher's linguistic-communicative competence to students' learning, in this study specifically, the teachers whose communicative proficiency was intermediate obtained better results in the interaction, motivation and use of the target language in the class than the teacher whose proficiency was advanced. We also recognize that there are other factors which may have influenced this result, among them, the attitudes, behavioral-affective factors as well as the teachers' and students' beliefs regarding the teaching and learning process. Through this action-research we achieved our aim of improving our context of action (Federal University of Tocantins - UFT), promoting a better integration between the participants, and particularly, moments of critical reflection and awareness between themselves. The results also showed how complex the object of our study is (the linguistic-communicative competence of English language teachers) due to its irregularity, dynamicity and fluidity. However, we understand the need for this study to be continued in order to reach a clearer mapping of the conjugation of English teachers' competencies while they are teaching so that we can reflect on the development of a continuous capacity-building process in order to (re)build the concepts of pre-service FL teacher education.

**Key words:** linguistic-communicative competence; foreign language; proficiency; teacher's capacity building; reflection; awareness.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Níveis de proficiência conforme os exames .....	26
Figura 2	– Inter-relação entre competências, habilidades e atitudes.....	36
Figura 3	– Organograma da competência comunicativa.....	45
Figura 4	– Modelo ampliado da operação global do ensino de línguas .....	60
Figura 5	– Materialização das competências .....	62
Figura 6	– Movimento circular dos fatores que influenciam a dinamicidade das competências.....	64
Figura 7	– Difusão das competências através de uma visão transdisciplinar.....	72
Figura 8	– Composto de competências desenvolvidas por P1, P2, P3 e P4.....	104
Figura 9	– Competências no estágio ideal de desenvolvimento .....	105
Gráfico 1	– Distribuição de tempo para o desenvolvimento das atividades em sala de aula por P1, P2, P3 e P4.....	106
Gráfico 2	– Capacidade dos participantes da pesquisa envolverem seus alunos no processo de interação na L-alvo .....	110

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Níveis de classificação dos exames de proficiência .....	26
Tabela 2	– Perfil dos participantes da pesquisa.....	27
Tabela 3	– Concepções comparativas dos termos capacidade, habilidade e competência .....	36
Tabela 4	– Noções comparativas entre habilidade e competência .....	37
Tabela 5	– Esquema sintetizado das principais matrizes de formação de profissionais.....	40
Tabela 6	– Resumo dos níveis de reflexão .....	65
Tabela 7	– Resumo das atividades desenvolvidas em sala de aula por P1 .....	76
Tabela 8	– Resumo das atividades desenvolvidas em sala de aula por P2.....	84
Tabela 9	– Resumo das atividades desenvolvidas em sala de aula por P3.....	90
Tabela 10	– Resumo das atividades desenvolvidas em sala de aula por P4.....	95
Tabela 11	– Classificação por níveis de proficiência dos participantes da pesquisa....	102
Tabela 12	– Análise contrastiva dos exames utilizados como referência na pesquisa .	103
Tabela 13	– Habilidades desenvolvidas pelos alunos de P1, P2, P3 e P4 durante a pesquisa.....	107

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA	–	Competência Aplicada
CC	–	Competência Comunicativa
Celpe-Bras	–	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CG	–	Competência Gramatical
CLC	–	Competência Linguístico-Comunicativa
CP	–	Competência Profissional
L2	–	Segunda língua
LA	–	Linguística Aplicada
L-alvo	–	Língua-alvo
LE	–	Língua Estrangeira
LM	–	Língua Materna
P1	–	Professora 1
P2	–	Professora 2
P3	–	Professora 3
P4	–	Professora 4
PP	–	Professora-Pesquisadora
UFT	–	Universidade Federal do Tocantins

## CÓDIGOS DE TRANSCRIÇÃO

(( ))	Comentários da pesquisadora
(...)	Silêncio
(?)	Fala incompreensível
(+)	Pequena pausa no segmento de fala
(++)	Pausa média no segmento de fala
(+++)	Longa pausa no segmento de fala
/.../	Indicação de transcrição parcial
::	Alongamento de vogal
?	Pergunta no segmento de fala
[	Sobreposição de falas
[[	Falas simultâneas
MAIÚSCULA	Ênfase e alteração no tom de voz
<b>Negrito</b>	Grifo nosso
PP	Professora-Pesquisadora
rsrsrs	Risos
Sts	Students

## SUMÁRIO

### CAPÍTULO I

<b>A PESQUISA</b> .....	15
1.1 INTRODUZINDO O CONTEXTO DO ESTUDO.....	15
1.2 JUSTIFICATIVA.....	17
1.3 OBJETIVOS E PERGUNTA DA PESQUISA.....	20
1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	21
<b>1.4.1 Projeto de extensão: oficina pedagógica de línguas estrangeiras</b> .....	21
<b>1.4.2 O contexto da pesquisa</b> .....	23
<b>1.4.3 Participantes da pesquisa</b> .....	25
<b>1.4.4 Instrumentos metodológicos de coleta de dados</b> .....	28
1.4.4.1 <i>Observações e gravações das aulas</i> .....	29
1.4.4.2 <i>Relatos reflexivos</i> .....	30
1.4.4.3 <i>Entrevista semi-estruturada gravada em áudio</i> .....	31
1.4.4.4 <i>Sessões gravadas em áudio</i> .....	32
<b>1.4.5 O procedimento de coleta de dados</b> .....	32
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	33

### CAPÍTULO II

<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	35
2.1 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA.....	35
2.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA.....	42
2.3 PROFICIÊNCIA vs FLUÊNCIA (FALANTE NATIVO).....	46
<b>2.3.1 Fluência (falante nativo)</b> .....	49
2.4 PROFICIÊNCIA.....	52
2.5 TENSÕES NA MOBILIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO.....	57
<b>2.5.1 Reflexão</b> .....	64
<b>2.5.2 Conscientização</b> .....	66
<b>2.5.3 As teorias</b> .....	68
<b>2.5.4 Atitude</b> .....	70

### CAPÍTULO III

<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	74
3.1 INTRODUÇÃO.....	74
3.2 SOBRE P1.....	75
<b>3.2.1 Noção de competência lingüístico-comunicativa de P1</b> .....	80
<b>3.2.2 A abordagem de P1</b> .....	81

3.3	SOBRE P2.....	83
<b>3.3.1</b>	<b>Noção de competência lingüístico-comunicativa de P2.....</b>	<b>86</b>
<b>3.3.2</b>	<b>A abordagem de P2.....</b>	<b>87</b>
3.4	SOBRE P3.....	89
<b>3.4.1</b>	<b>Noção de competência lingüístico-comunicativa de P3.....</b>	<b>93</b>
<b>3.4.2</b>	<b>A abordagem de P3.....</b>	<b>93</b>
3.5	SOBRE P4.....	94
<b>3.5.1</b>	<b>Noção de competência lingüístico-comunicativa de P4.....</b>	<b>98</b>
<b>3.5.2</b>	<b>A abordagem de P4.....</b>	<b>99</b>
3.6	DISCUSSÃO GLOBAL DOS DADOS ANALISADOS.....	100
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>114</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>124</b>

## CAPÍTULO I

### A PESQUISA

#### 1.1 INTRODUZINDO O CONTEXTO DO ESTUDO

Sabemos que o ensino de Língua Estrangeira (LE) e particularmente o de inglês no Brasil, tanto no ensino básico como no superior é produzido por professores não-nativos na sua maior parte – 80% da força de trabalho no ensino de língua estrangeira no Brasil, segundo uma pesquisa realizada por Rajagopalan (2005) –, sendo que estes possuem competências comunicativas variadas na língua-alvo. Muitas vezes essas competências comunicativas têm sido diagnosticadas também como insuficientes para sustentar o ensino de línguas.

Diga-se [...] que no contexto das escolas públicas brasileiras é irreal se advogar o foco nas chamadas quatro habilidades lingüísticas, tendo em vista as condições existentes no meio de aprendizagem: carga horária reduzida (duas aulas semanais de 50 minutos); um grande número de alunos por turma (média de 40 alunos por turma); **domínio reduzido das habilidades orais por parte da maioria dos professores**; ausência de material instrucional extra além do livro e do giz etc. (MOITA LOPES, 1996, p. 132, grifo nosso).

Dentro dessa realidade do ensino de LE descrito por Moita Lopes (1996), alçamos um plano de observação para descrever a variabilidade de competência comunicativa de quatro professores de uma universidade federal nova no cenário acadêmico brasileiro, pertencentes ao curso de Letras (Português-Inglês). Nosso propósito com essa iniciativa foi buscar um vínculo entre diferentes perfis de Competência Comunicativa (doravante CC) na língua-alvo desses professores e a qualidade de aprender e de ensinar captado por nossa análise da situação.

Para classificarmos esses professores em diferentes níveis de proficiência lingüístico-comunicativa, submetemos esses mesmos docentes a um exame de proficiência<sup>1</sup> em língua inglesa. Esse instrumento de avaliação da capacidade de uso situado da língua-alvo

---

<sup>1</sup> “Um exame de proficiência é aquele que tem objetivos de avaliação e conteúdos definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo.” (BRASIL, 2003).



foi produzido sob medida para essa situação a partir da versão atualmente vigente do exame Celpe-Bras<sup>2</sup> (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) (Cf. Anexo 1). Esse exame é conhecido por seu propósito de ser um instrumento de natureza comunicativa, ou seja, ele não busca aferir conhecimentos lingüísticos da língua, mas sim a capacidade de uso real da mesma. Mas isso não quer dizer que elementos gramaticais e de vocabulário não foram avaliados, visto que a competência lingüística está sempre subjacente à comunicativa. No entanto, convergentemente com o exame Celpe-Bras, a nossa versão desse exame para o inglês também não teve como objetivo medir separadamente as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita), e sim a finalidade de avaliar essas habilidades de forma integrada como elas ocorrem em situações de comunicação real entre seres humanos socializados, sendo isso realizado principalmente através de tarefas<sup>3</sup>. Esse termo foi primeiramente conceituado pelo lingüista aplicado indiano Prabhu (1987 *apud* ALMEIDA FILHO, 1993), para o qual, tarefa comunicativa significa:

Período de esforço auto-sustentado por cada aluno (bem sucedido ou não) para alcançar um objetivo claramente compreendido. Por exemplo, interpretar um horário, um mapa ou um conjunto de regras, indicar e seguir um conjunto de instruções, decidir qual declaração/ação é certa e por quê. (p. 09).

Ao tentarmos classificar esses professores em níveis de proficiência distintos, procuramos focar suas competências lingüístico-comunicativas, segundo Almeida Filho (1993, p. 35) “se constitui na competência do professor de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação, insumo de qualidade para que os seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos.” Portanto, a noção de competência lingüístico-comunicativa em uma perspectiva comunicacional analisada neste trabalho, não se trata de uma nova competência, mas da competência lingüístico-comunicativa proposta por Almeida Filho (1993), num contexto pós-estruturalista e contemporâneo do ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

---

<sup>2</sup> “O Celpe-Bras é o certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). O Celpe-Bras é o único certificado de proficiência em Português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Internacionalmente, é aceito pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. Algumas entidades de classe exigem o Celpe-Bras para inscrição profissional, a exemplo do Conselho Federal de Medicina (CFM), que exige esse certificado dos médicos estrangeiros para inscrição nos Conselhos Regionais de Medicina (CRM).”

<sup>3</sup> “Fundamentalmente, a tarefa é um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com o propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores.” (BRASIL, 2003).

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa é voltada para a competência comunicativa do professor de LE e o que esta interfere no seu processo de ensinar.

Em muitos casos, do professor que possui boa fluência (CC) na língua-alvo, espera-se conseqüentemente, um bom ou ótimo resultado na aprendizagem de seus alunos, mas o que pretendemos mostrar neste estudo é que, se um professor possui baixa ou média proficiência, pode obter bons resultados com seus alunos, ou até mesmo melhor que um professor fluente. Não deixando aqui de ressaltar a importância da competência oral, ou seja, a fluência do professor de LE/L2 no seu processo de ensinar tanto em contexto formal de ensinar (sala de aula) ou fora dele.

Sabemos também, que nossa prática de ensinar línguas estrangeiras no Brasil, sofre uma influência predominantemente estruturalista, isto é, aprende-se mais sobre a língua do que a língua em si. Às vezes, constatamos através de pesquisas aplicadas que o professor de LE (inglês) se diz comunicativo em sala de aula, mas na realidade, sua prática está fortemente arraigada no ensino ‘gramaticalista’ da língua. Segundo Almeida Filho (1997, p. 22), muitas vezes um professor se diz comunicativo e não é, “quero com isso dizer que vejo como limitada a possibilidade de tomar o que o professor diz de si e de suas aulas como índices confiáveis da sua abordagem”, ou seja, a abordagem de um professor está inter-relacionada às suas ações dentro e fora de sala de aula, podendo ser detectadas a partir de observações de campo, onde o professor/pesquisador se revela através de sua operação global de ensino, que segundo o autor, engloba o planejamento de unidades, na produção de materiais e no sistema de avaliação do rendimento dos alunos.

No ensino de línguas através de uma abordagem comunicativa, a linguagem é vista com propósito real de uso, na qual o sujeito se manifesta e é manifestada pelo sujeito, produzindo assim, insumo significativo, em outras palavras, o professor ensina a outra língua através de temas de real interesse dos alunos, promovendo assim, a interação entre os mesmos, e conseqüentemente, a linguagem é (re)construída de forma consciente/aprendizagem ou inconsciente/aquisição (KRASHEN, 1982), promovendo a formação identitária de um sujeito já constituído de valores culturais, crenças, filosofias, etnias, emoções, conhecimentos e outros.

Nesse sentido, nossa pesquisa pode vir a contribuir para uma mudança de rumos no complexo processo de ensino/aprendizagem ao tentarmos focar a ‘linguagem’ em seus múltiplos aspectos, como por exemplo, ser algo indissociável do pensamento/inteligência (VYGOTSKY, 1998), identitária, ética, social, política, econômica, subjetiva, entre outras. Conseqüentemente nossos estudos não contemplam apenas a competência lingüístico-comunicativa dos participantes da pesquisa, mas também outros aspectos que podem influenciar o resultado da pesquisa, como por exemplo, os aspectos afetivo e cognitivo.

Dessa forma, muitas pesquisas estão sendo desenvolvidas no bojo da Lingüística Aplicada (LA) que demonstram essa preocupação de seus pesquisadores em abranger esses aspectos qualitativos e subjetivos da pesquisa aplicada, para podermos avançar rumo a uma práxis transformadora, na qual os resultados de nossas pesquisas possam dialogar com esse mundo contemporâneo e mutável em que nos encontramos, segundo afirma o autor a seguir:

[...] uma das questões mais cruciais da pesquisa contemporânea é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los. Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação. (MOITA LOPES, 2006b, p. 23).

E, de acordo com Bygate (2004 *apud* MOITA LOPES, 2006b),

É preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisa como válidas de seus pontos de vista: uma dimensão essencial em áreas aplicadas. (p. 23).

Segundo os autores supracitados e outros (PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; SIGNORINI, 2006a) devemos vivenciar uma pesquisa aplicada voltada para a comunidade social que vivencia essa linguagem, a qual traduz as ações e forma de vida dessa sociedade, e o resultado possa trazer efeitos e conseqüências semânticas convencionais tanto para os pares como para a comunidade em geral. Nessa perspectiva, nossos olhares estarão voltados para um objeto dinâmico e movediço, (des)construindo assim, uma crença ou “uma compulsão metafísica” (FABRÍCIO, 2006, p. 57) de que a linguagem possa ser analisada de forma estática e com representações fora de si mesma. Estaremos, dessa forma, contemplando a fala da dicotomia sausseriana (*langue*/língua e *parole*/fala) a qual vem sendo omitida ou muitas vezes relegada ao segundo plano nos estudos lingüísticos:

[...] Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1) o que é social do que é individual; 2) o que é essencial (descrição sistemática do objeto) do que é acessório e mais ou menos accidental. A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente [...]. A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, na qual convém distinguir: 1- as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2- o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações [...]. (SAUSSURE, 2002, p. 26-27).

Nessa distinção de Saussure (2002) podemos observar que o autor traduz a fala como algo individual e que deve ser estudado por outras ciências:

(...) Se estudarmos a linguagem sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da lingüística nos parecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si. Quando se procede assim, abre-se a porta a várias ciências - Psicologia, Antropologia, Gramática Normativa, Filologia etc -, que separamos claramente da lingüística [...]. (p. 16).

Através desse olhar retrospectivo e sincrônico do estudo da linguagem, podemos vislumbrar lingüistas aplicados mais centrados nas complexas relações sociopolíticas da comunidade em questão. Grupos de pesquisadores aplicados vinculados não somente em estudos interdisciplinares, mas também transdisciplinares<sup>4</sup>, ou em outras palavras, podemos vivenciar lingüistas aplicados que perpassam outras ciências para construir seu próprio significado e/ou arcabouço teórico, o qual pertencerá à uma *ciência-comum* que compartilha seus resultados com várias outras disciplinas. E, conseqüentemente, o lingüista aplicado se vê instalado não mais numa “torre de marfim” (RAJAGOPALAN, 2006) e sim dentro de uma comunidade real de uso da linguagem, tendo um olhar mais específico às subjetividades humanas e às suas várias vozes que ecoam de minorias étnicas no país.

Dentro deste contexto social, político, cultural, étnico e transdisciplinar, este estudo pode contribuir para mudanças positivas no contexto da pesquisa, que neste caso, é uma universidade federal da região norte do país, as quais vislumbramos alcançar, como também acreditamos trazer alguma contribuição para a área de estudo.

---

<sup>4</sup> Entendemos o estudo transdisciplinar dentro da concepção de autores como Gibbons *et al.* (1995 *apud* MOITA LOPES, 1998, p. 120): “[...] a transdisciplinaridade surge somente se a pesquisa é baseada em uma compreensão teórica comum e deve ser acompanhada de uma interpenetração mútua de epistemologias disciplinares. A cooperação neste caso conduz a uma junção de resolução de problemas enraizados disciplinarmente e cria uma teoria homogênea transdisciplinarmente.”

### 1.3 OBJETIVOS E PERGUNTA DA PESQUISA

Diagnosticar e intervir na operação global de ensino dos professores participantes, otimizando suas realidades marcadas por preconceitos lingüísticos e regionais (extremo norte do país) e colaborar de forma dialógica e dialética no processo de ensinar dos professores participantes. Além disso, entender como diferentes perfis de CC de professores de LE (inglês) não-nativos influenciam suas práticas de ensinar.

No entanto, partimos de uma crença implícita do aluno-professor de que “quanto maior a fluência na língua-alvo do professor (*competência comunicativa*), melhor é a aprendizagem e/ou aquisição por parte dos alunos”, e dependendo da resposta desta pesquisa, acreditamos ser possível desmistificar essa crença, e ao mesmo tempo contribuímos com alguns fundamentos teóricos e dados epistemológicos que sustentem o resultado da pesquisa.

A partir dessa análise contextual e real de uso da linguagem, ou seja, dentro da sala de aula de LE, com toda sua complexidade e imprevisibilidade, objetivamos diagnosticar ou até mesmo intervir na Operação Global de Ensino<sup>5</sup> desses professores participantes, otimizando suas realidades marcadas por preconceitos lingüísticos e regionais (por se localizarem no extremo norte do país), como também, por serem professores não-nativos, que segundo Rajagopalan (2005), são tipicamente tratados como uma subclasse no mundo de ensino de línguas, enquanto os professores e/ou falantes nativos são tidos como exemplo do “falante ideal” de Chomsky, isto é, proficiência ideal a ser alcançada pelos ‘pseudo-falantes’ dessa língua estrangeira.

Portanto, dentro dessa perspectiva otimizadora, e segundo Erickson (1986), essa pesquisa de campo de orientação etnográfica procura responder a seguinte pergunta: **“Qual é a influência da competência lingüístico-comunicativa do professor de LE (inglês) não-nativo no ensino por ele produzido?”**.

---

<sup>5</sup> “A Operação Global de Ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experimentar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar do desempenho dos participantes” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 13).

## 1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa é qualitativa de base etnográfica<sup>6</sup> e baseia-se na metodologia interpretativista de Erickson (1986), em que o professor-pesquisador procura analisar os diferentes perfis de CC de quatro professores de Língua Inglesa de uma universidade federal do extremo norte do Estado do Tocantins, e o que isto influencia nos seus processos de ensinar. É uma pesquisa-ação, na qual o professor-pesquisador procurou estar sempre próximo de seus participantes da pesquisa, visando uma interação dialética e dialógica com os mesmos, com o propósito de diagnosticar, intervir e fortalecer o complexo processo de ensino/aprendizagem atual dos professores participantes da pesquisa, buscando assim, melhorar suas práticas pedagógicas a partir de atitudes crítico-reflexivas e aconselhamentos em conjunto promovendo assim, uma pesquisa de natureza colaborativa, em outras palavras, nosso propósito não foi apenas levantar aspectos negativos na prática desses professores, mas também os positivos para socializarmos os resultados de nossos questionamentos, críticas e reflexões no decorrer de todo o processo.

Esta pesquisa-ação foi desenvolvida dentro de um projeto de extensão da universidade em questão, criado pela professora-pesquisadora participante. A decisão de tomarmos o projeto de extensão como nosso nicho de pesquisa foi devido ao fato de nem todas as professoras participantes da pesquisa ministrarem aulas de língua inglesa dentro da graduação regular de ensino do curso de Letras da Universidade.

A seguir, relataremos como esse projeto de extensão foi desenvolvido para que o leitor possa melhor compreender nosso objeto de estudo.

### **1.4.1 Projeto de extensão: oficina pedagógica de línguas estrangeiras**

O Projeto Oficina Pedagógica de Línguas Estrangeiras teve início no primeiro semestre de 2007, quando foram ministradas aulas de reforço para os alunos da graduação, sendo que essas aulas foram ministradas pelos participantes dessa pesquisa (professoras de Literatura e Língua Inglesa da graduação), que ministraram aulas de inglês no período

---

<sup>6</sup> O termo etnografia é utilizado neste trabalho no sentido de Fetterman (1998) “a realização de uma etnografia tem como condição básica o contato próximo, permanente e duradouro do(a) pesquisador(a) com o(a) pesquisado(a) é esse contato aprofundado que leva o(a) pesquisador(a) a internalizar as crenças básicas, os medos, as esperanças e as expectativas das pessoas que ele(a) estuda.” (p. 45).

vespertino (pois o funcionamento normal da universidade somente ocorre nos períodos matutino e noturno) para os alunos da graduação os quais estavam com dificuldades na aprendizagem de Língua Inglesa, portanto, o projeto de extensão teve como um de seus objetivos, o nivelamento desses aprendizes com os demais da graduação.

A Oficina Pedagógica foi composta por três turmas, sendo que cada uma tinha em média quinze a vinte alunos. Foram ministradas duas aulas semanais para cada turma totalizando uma carga horária semestral de cem horas/aula. Durante o período de realização do projeto, foram criadas subtarefas e ações com objetivos específicos de buscar desenvolver estudos e estratégias de aprendizagem para atender a um propósito comunicacional na língua-alvo.

De acordo com esse propósito, procuramos elaborar tarefas de cunho (pre)comunicativo, as quais tinham o objetivo de instigar e incentivar o uso real da linguagem conforme as necessidades dos aprendizes-professores e também conscientizá-los da importância da linguagem tanto em suas vidas pessoais quanto acadêmicas, pois é através da linguagem que possuímos o poder (*empowerment*) de comunicar, indagar, pedir, desejar, argumentar, mostrar opiniões, mostrar sentimentos como raiva, dor, felicidade entre outros.

Além disso, quando submetemo-nos a aprender uma outra língua, estamos concomitantemente adquirindo uma nova cultura, mas sem a necessidade de despirmo-nos da nossa etnia sócio-cultural, em outras palavras, não precisamos adotar a personalidade ou cultura de seus falantes que, conseqüentemente, pode resultar em aculturamentos, ou até mesmo, abandono de suas ideologias étnicas. Mas por outro lado, podemos observar que em contextos de interação, onde os falantes têm uma maior ‘flexibilidade’ e aceitação da cultura do outro, o processo comunicacional flui de forma mais espontânea e natural, segundo Gumperz (1988a *apud* BORTONE 2007):

Ao analisar os comportamentos comunicativos em interações face a face de caráter assimétrico, enfatiza as dificuldades de comunicação nos eventos inter-grupais e suas conseqüências na determinação e manutenção das estruturas socioculturais, salientando o importante papel da **flexibilidade comunicativa nesses contatos interculturais**. No sentido de proporcionar uma compreensão satisfatória entre pessoas portadoras de padrões culturais diferentes. (p. 123, grifo nosso).

A seguir, citaremos algumas das tarefas feitas pelos aprendizes durante o semestre.

Tema: Computador

1. Desenho de figuras a partir de conjuntos de instruções verbais;
2. Aulas práticas no laboratório de informática, onde os aprendizes eram instruídos na língua-alvo;
3. Contamos com a presença de dois norte-americanos, ficando um em cada sala de aula, onde os aprendizes se apresentaram e fizeram uma entrevista com os visitantes a fim de melhor conhecê-los e saber mais sobre suas culturas.
4. Posteriormente, propusemos aos alunos, que eles escrevessem um e-mail para os visitantes, informando-lhes sobre alguns aspectos da cultura brasileira, tais como, por exemplo, festas típicas, danças, músicas, folclore, crenças entre outros.

Ao final do projeto, observamos uma maior autonomia dos aprendizes em relação ao estudo e aprendizagem da LE (inglês), de acordo com os resultados dos exames orais e escritos aplicados pelos professores participantes, além de uma maior motivação por parte dos alunos em interagirem entre si na língua-alvo, desenvolvendo assim, suas competências comunicacionais.

#### **1.4.2 O contexto da pesquisa**

Esta pesquisa foi desenvolvida com alunos do primeiro, segundo e terceiro períodos da licenciatura em Letras de uma Universidade Federal do norte do Tocantins. Seguindo os construtos de uma pesquisa aplicada, ela se deu em sala de aula, segundo informa Almeida Filho (1999) é o ambiente ideal para se realizar uma pesquisa qualitativa interpretativista e que somente através de observações das ações de um professor durante seu processo de ensinar, se torna possível conseguir ‘pistas’ sobre sua real abordagem, isto é, sua concepção de linguagem, língua estrangeira, aprender e ensinar línguas. Além disso, “através do exame de aulas típicas gravadas e transcritas e acompanhadas de outros dados da situação



real de ensino permitem-nos explicar com plausibilidade por que os professores ensinam como ensinam e os alunos aprendem como aprendem” (ALMEIDA FILHO, 2002 p. 14).

Dentro dessa perspectiva de sistematização e explicitação do processo de ensinar e aprender do professor de LE, vislumbrando aumentar suas competências aplicadas, promovemos momentos de auto-relatos reflexivos e críticos, para que conseqüentemente, pudessem entender melhor suas ações dentro e fora de sala de aula e também suas atitudes em relação ao ensino e aprendizagem da linguagem, resultando assim, nas “análises de suas abordagens”<sup>7</sup>.

Com relação ao contexto da pesquisa, trata-se de uma universidade nova no contexto de ensino superior, situada no extremo norte do Estado do Tocantins. Sendo que o curso de Letras funciona como licenciatura dupla: Português e Inglês. Dentro do curso, podemos contabilizar 456 discentes cursando atualmente em regime de créditos, com expediente matutino e noturno. O Curso de Letras dessa Universidade onde ocorreu a pesquisa está passando por um momento crítico e problemático, pois como é regido em licenciatura dupla, os discentes quando estão cursando os últimos períodos se encontram engessados numa imensa carga horária das disciplinas de Estágio Supervisionado da Língua Portuguesa e Inglesa. Além disso, há um discurso dentro e fora da comunidade acadêmica de que esses recém-graduados saem dessa universidade, desprovidos de uma competência mínima em ambas as licenciaturas para ingressarem no mercado de trabalho, devido ao grande número de disciplinas na grade curricular e pouco tempo para cursá-las (4 anos). No entanto, há uma proposta de separação das licenciaturas para entrar em vigor em 2008/2009. Com isso, a universidade, além de resolver seu problema interno, também irá ao encontro das novas exigências do Governo Federal no que diz respeito à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - (REUNI), que propõe expansão dos cursos e maior flexibilidade dos discentes durante a graduação entre outros. Isso seria uma resolução mais óbvia e sensata se não fossem algumas características próprias do contexto/região, onde a universidade, por ter apenas seis anos de vigência, ainda se encontra envolvida nos trâmites burocráticos de (re)formulações estatutárias, como também na contratação de seus servidores. Dessa forma, o curso de Língua Inglesa hoje, se encontra com apenas três professores efetivos (um doutor e dois especialistas) e quatro substitutos. Isso também não seria um problema, visto a proposta

---

<sup>7</sup>Análise de abordagem citada neste trabalho é referente à concepção de Almeida Filho (1999), que segundo o autor, para analisar uma filosofia de ensinar uma nova língua será preciso pormenorizar ao máximo possível a configuração de traços indicadores das concepções de língua, linguagem, língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma língua subjacentes às atividades desempenhadas pela professora sob análise.

do REUNI<sup>8</sup>, no qual se prevê a contratação de novos docentes equivalentes. Mas, devido às características próprias da região, a saber: muito distante da região sul e centro-oeste do país, difícil acesso a cursos de capacitação profissional, congressos, seminários, materiais didáticos e paradidáticos, clima bastante quente, no qual as pessoas do sul, sudeste e centro-oeste dificilmente conseguem se adaptar. Consequentemente, em quatro concursos realizados oferecendo vagas para mestres e doutores nas áreas de Língua Inglesa e respectivas Literaturas, essas ficaram ociosas. Este é um desafio, que nós participantes da pesquisa, sabemos que teremos de enfrentar e tentar conduzir da melhor forma possível, tentando assim, otimizar essa realidade conflituosa na qual estamos engendrados.

### **1.4.3 Participantes da pesquisa**

Os participantes desta pesquisa são quatro professores da graduação de Letras (Língua Inglesa), de uma Universidade Federal do Estado do Tocantins. Sendo que três destes pertencem ao quadro de professores efetivos e um é professor substituto.

Os quatro professores participantes passaram por um exame de proficiência, o qual foi uma adaptação<sup>9</sup> do exame Celpe-Bras para o contexto da Língua Inglesa, feito sob medida para a situação em questão.

Este exame visou classificar os professores em níveis distintos de proficiências, sendo que além do Celpe-Bras, também foram utilizados o exame de Níveis Lingüísticos de Proficiência do Conselho Europeu<sup>10</sup> e o Quadro Comum Europeu (um outro tipo de versão para o mesmo exame supracitado) para servir de parâmetros contrastivos e complementares ao exame do Celpe-Bras, traduzido e adaptado para a língua inglesa, com isso, pudemos classificar os professores com maior precisão dentro dos níveis de referência global, ou seja, utilizamos exames reconhecidos tanto nacionalmente como internacionalmente.

---

<sup>8</sup> O REUNI tem como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

<sup>9</sup> Exame de proficiência adaptado pelo Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.

<sup>10</sup> “O conselho Europeu desenvolveu um conjunto de padrões gerais na aprendizagem de qualquer idioma, compreensíveis entre os países e as instituições educacionais globalmente, para facilitar o estudo de idiomas e melhorar a qualidade de comunicação entre as nações. Este é atualmente o padrão de referência internacional adotado pela London Chamber of Commerce & Industry International Qualifications (LCCI) e também pela maior parte dos exames de reconhecimento internacional.” Councill of Europe ([www.coe.int/T/E/CulturalCooperation/education/Languages/LanguagesPolicy](http://www.coe.int/T/E/CulturalCooperation/education/Languages/LanguagesPolicy)) and The American Council on the Teaching of Foreign Languages ([www.actfl.org](http://www.actfl.org)).

Assim, tivemos quatro professores participantes que se voluntariaram para essa pesquisa, dando-nos a oportunidade de adentrarmos não só em suas práticas de aulas cotidianas, mas também em compartilhar suas reflexões e concepções que envolvem todo esse complexo processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Constituindo assim os participantes da nossa pesquisa, que chamaremos de P1, P2, P3 e P4.

Para uma melhor compreensão desses exames, segue suas distintas classificações:

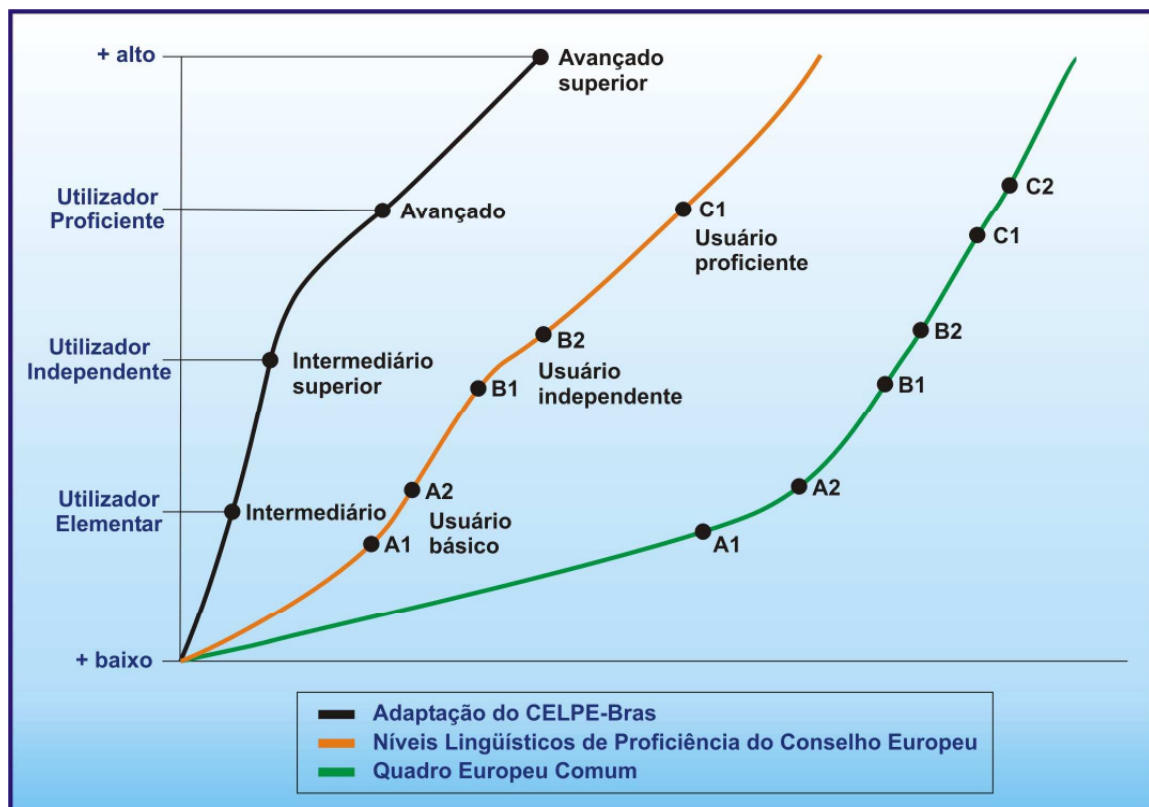


Figura 1 – Níveis de proficiência conforme os exames

Exames	Níveis			
<b>Celpe-Bras</b>	Intermediário	Intermediário Superior	Avançado	Avançado Superior
<b>Níveis Lingüísticos de Proficiência do Conselho Europeu</b>	Usuário Básico	Usuário Independente	Usuário Proficiente	
	A1    A2	B1    B2	C1	
<b>Quadro Europeu Comum</b>	Utilizador elementar	Utilizador Independente	Utilizador Proficiente	
	A1    A2	B1    B2	C1    C2	

Tabela 1 – Níveis de classificação dos exames de proficiência

A aplicação do exame foi feita por dois professores de Língua Inglesa, muito experientes no ensino, avaliação, pesquisa, entre outros. Um deles<sup>11</sup> é não-nativo, mas com experiência no país onde se fala a língua-alvo; a outra professora<sup>12</sup> é nativa na língua-alvo, apesar de estar no Brasil há mais de trinta anos.

O exame foi realizado nos estabelecimentos da SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Tocantins), numa sala onde funciona a capacitação continuada dos professores da Rede Pública do Estado, na qual tinha um aparelho de TV e vídeo cassete, carteiras, uma mesa e um quadro negro. Estavam presentes no momento da avaliação os dois professores avaliadores e os quatro professores participantes da pesquisa.

Para uma melhor compreensão, segue o perfil dos participantes:

Participantes	C.H. de Trabalho	Formação Profissional	idade	Cursos de Pós-Graduação	Experiência lecionando Inglês	Já esteve em países onde a LI é falada?
P1	40h (DE)	Letras e respectivas Literaturas de LI	40	Doutorado: Estudos de Literatura comparada	17 anos	Sim. Estados Unidos
P2	40h (DE)	Letras: Port./Inglês	36	Especialização em LI e respectivas literaturas	15 anos	Sim. Estados Unidos
P3	40h (DE)	Letras: Port./Inglês	37	Especialização em LI e respectivas literaturas	15 anos	Sim. Inglaterra
P4	40h	Letras: Port./Inglês	26	_____	2 anos	Não.

Tabela 2 – Perfil dos participantes da pesquisa

<sup>11</sup> Prof. Dr. José Carlos Paes Almeida Filho, Professor de Lingüística Aplicada da graduação e pós-graduação da Universidade de Brasília - PhD em Lingüística, Área de ling. Aplicada Georgetown University - Washington, D.C., 1984. Mestrado em Educação em Língua Estrangeira, Universidade de Manchester, Inglaterra, 1977.

<sup>12</sup> Prof<sup>a</sup>. MSc. Sara Walker, professora de Inglês do Instituto Rio Branco em Brasília, Formação Acadêmica:

- University of Oxford, BA Hons. CI II in Modern Languages 1960-63
- University of London, MA in Area Studies (Latin America) 1966-7
- Royal Society of Arts Certificate in the Teaching of English to Adults 1972

#### 1.4.4 Instrumentos metodológicos de coleta de dados

Nessa pesquisa-ação utilizamos alguns instrumentos e procedimentos de cunho etnográfico na coleta de dados, pois segundo Moura Filho (2006), uma pesquisa etnográfica pode ser um processo demorado que demande uma longa permanência do(a) etnógrafo(a) no campo, compartilhando moradia com os sujeitos da pesquisa, a fim de que possa escrever com propriedade sobre a cultura em estudo. Na etnografia escolar, não há em geral, condições de se empregar anos em um projeto etnográfico. Convergentemente aos apontamentos de Moura Filho (2006), nossa observação-participante teve a duração de um semestre (1º semestre de 2007) e nos tornaram propício as anotações de campo, as quais foram bastante úteis na nossa análise do ‘corpus’, pois inseridos estrategicamente no contexto de sala de aula, foi possível extrair especificidades relevantes para a pesquisa que só a observação-participante nos permite, como por exemplo:

- Relação professor-aluno;
- Ambiente escolar (características físicas e humanas que compõem o processo educacional);
- Atitudes espontâneas tanto do professor como dos alunos;
- Forças regentes do evento da aula, as quais podem ser confluentes ou divergentes durante o complexo processo de ensinar/aprender;
- Fatores emocionais, afetivos (filtro afetivo) no momento de interpolação/interação entre aluno e professor;
- Análise de aspectos não-verbais da comunicação, isto é, interpretações de faces e gestos que comprometem a interpretação do discurso comunicacional em ação como afirmam Hammersley & Atkinson (1983 *apud* MOURA FILHO, 2006), as audiografações proporcionam registros mais completos, concretos e detalhados que as notas de campo, mas reconhecem que elas **são incapazes de registrar características do contexto e aspectos não-verbais da comunicação** (grifo nosso);

- Analisar e abordar aspectos culturais, filosóficos, étnicos e políticos dos agentes envolvidos diretamente no processo.

E, ainda de acordo com Erickson (1986), o principal método de coleta de dados é a observação-participante que é acompanhada, frequentemente, por gravações em áudio e, quando possível, em vídeo. Assim, realizamos gravações em áudio de todas as aulas observadas e uma gravação em vídeo de cada professor participante, concomitantemente a uma entrevista semi-estruturada, as quais foram transcritas posteriormente, possibilitando “a revisitação, nos revisionamentos e nas reaudições das aulas, o flagrar de evidências e contra-evidências para a construção de uma interpretação da abordagem em fluxo” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 23). Nesse trabalho também consideramos as falas informais, como por exemplo, depoimentos e comentários, os quais foram constatados fora de sala de aula, como também relatos reflexivos escritos pelos participantes da pesquisa, pois como afirma Bortone (2007):

A Sociolinguística Interacional tem encontrado nos estudos de tradição antropológica, como a etnografia da fala, critérios mais precisos para o estabelecimento de indicadores do perfil sociocultural de determinado grupo social. A Etnografia, por sua vez, ocupa-se das normas que regem os comportamentos em sociedade, nas situações e eventos de fala. (p. 123).

Estas observações tiveram como propósito, aplicar uma metodologia qualitativa, no sentido de encontrar exemplos típicos de situações-chave dos eventos discursivos ocorridos tanto em contexto formal como também informal de ensino e aprendizagem de LE, em que as divergências interpretativas que eventualmente surgissem pudessem ser avaliadas com base em análises etnográficas e discursivas, objetivando assim, uma triangulação dos dados.

#### *1.4.4.1 Observações e gravações das aulas*

Desde o início do Projeto de Extensão: Oficina Pedagógica de Línguas Estrangeiras, todas as aulas ora ministradas pelos participantes da pesquisa ora pela pesquisadora-participante, foram gravadas em áudio para que pudéssemos ter uma visão mais holística e diacrônica do processo durante o primeiro semestre de 2007. Sendo que somente quatro aulas foram gravadas em vídeo, uma de cada participante da pesquisa separadamente,

para que posteriormente pudéssemos assistir às aulas em conjunto, proporcionando assim, depoimentos, relatos e sugestões de forma dialógica e consequentemente colaborativa.

No último dia de aula, foi realizada uma entrevista semi-estruturada e gravada em áudio com os professores participantes e alunos do projeto. Também aplicamos uma mesma avaliação de rendimento com os alunos das três turmas, na tentativa de medirmos o desenvolvimento da competência comunicativa dos mesmos na língua-alvo durante o processo.

E, na tentativa de evitarmos influências no resultado desta pesquisa, deixamos bem claro entre os participantes que eles seriam nosso foco de estudo, portanto, não fornecemos detalhes sobre a pesquisa. Durante as observações e gravações de aulas, procuramos colocar o gravador e o vídeo em lugares discretos para não interferirmos no contexto interacional e discursivo da sala de aula.

#### *1.4.4.2 Relatos reflexivos*

Utilizamos, primeiramente, relatos reflexivos<sup>13</sup> com o objetivo de traçar o perfil dos participantes da pesquisa, analisar suas concepções de ensinar/aprender uma língua estrangeira, suas abordagens e experiências concretas de ensinar e outras características específicas e subjetivas de cada professor pesquisado, as quais pudessem ser relevantes e/ou dar dicas à respeito de suas práticas pedagógicas, e principalmente, de suas características identitárias e sócio-culturais, em outras palavras, com esse gênero textual ‘catalisador’, como aponta Signorini (2006b), buscamos encontrar as duas funções distintas e presentes num relato reflexivo:

**A primeira dessas funções** é a de dar voz ao professor enquanto profissional, ou seja, enquanto agente de um campo de trabalho específico. Através da elaboração do “relato reflexivo” são desencadeados processos de articulação e legitimação de posições, papéis e identidades auto-referenciadas, ou seja, construídas pelo narrador/autor para si mesmo. **A segunda função** é a de, através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção/reprodução desse campo de trabalho, bem como das identidades profissionais, individuais e de grupo. (p. 54, grifos nossos).

---

<sup>13</sup> O termo relato reflexivo é utilizado neste trabalho no sentido de Signorini (2006b), como um gênero catalisador na explicitação, organização e ressignificação da experiência passada à luz de indagações e de inquietações do presente.

Foi solicitado aos professores participantes, que produzissem seus relatos logo no início da pesquisa, sendo que nestes relatos predominou o gênero narrativo de cunho autobiográfico (SIGNORINI, 2006b). Aos autores/professores foi esclarecido que não haveria, porém, um modelo a ser seguido, mas que relatassem fatos, cenas e experiências relacionadas à vida pessoal e profissional de cada um, e como resultado disso, pudemos traçar uma linha identitária do ‘eu’ narrador, neste caso, os professores participantes da pesquisa, como também foi possível fazer uma análise sistemática de seus papéis dentro do processo de ensino/aprendizagem de LE (inglês) nos seus espaços temporais, históricos e sociais. Pois ainda segundo a autora, o relato favorece a configuração de um processo contínuo de integração e negociação de novos sentidos e posicionamentos pela articulação interindividual/social/histórico-cultural de identidades e programas de ação emergentes.

E, ainda conforme Signorini (2001 *apud* PENTEADO & MESKO 2006):

Rememorar o vivido é contar uma história na qual podemos representar a nós mesmos, tanto em função de nossas crenças, desejos e intenções como em função de expectativas sociais e culturais em relação às quais nos posicionamos. Dito de outra forma, ação e intencionalidade individuais são (re)construídas pelo narrador à luz de normas e de práticas prescritivas que lhe são ditadas pela tradição cultural na qual está inserido, inclusive as normas e práticas que regulam a forma e o conteúdo do que pode ser narrado. E esse é também um trabalho de gerenciamento de tensões e de conflitos não só no mundo da narrativa, mas também na criação e no desenvolvimento das identidades e das relações sociais (p. 75-76).

Portanto, no gênero ‘relato’ produzido pelos professores pesquisados, não colocamos em questão o grau de veracidade dos fatos narrados, mas sim, as emoções, crenças, filosofias, concepções de ensinar/aprender LE, de língua, de língua estrangeira e linguagem dos mesmos, tentando assim, fazer um elo entre esses fatos narrados do ‘eu’ protagonista da estória com o corpus de análise.

#### *1.4.4.3 Entrevista semi-estruturada gravada em áudio*

Nessa pesquisa, utilizamos uma entrevista semi-estruturada gravada em áudio e posteriormente transcrita, sendo que a mesma foi realizada em língua portuguesa, pois não tínhamos o propósito de avaliar a competência oral na língua estrangeira dos professores participantes naquele momento específico, visto que já havíamos feito isto anteriormente através do exame Celpe-Bras adaptado para o contexto da língua inglesa. Utilizamos essa entrevista com a finalidade de complementarmos as informações relacionadas ao objeto-



problema dessa pesquisa que é a variedade de CC do professor de LE e o que isto influi no seu processo de ensinar, como também de levantarmos questionamentos a respeito das observações realizadas. Assim, a entrevista foi realizada no último dia de aula do projeto de extensão “Oficina Pedagógica de Línguas Estrangeiras”.

#### *1.4.4.4 Sessões gravadas em áudio*

Foram gravadas em áudio três aulas consecutivas de cada professor participante, com a duração de 02 h/a cada, e uma gravação em vídeo de uma aula dos respectivos professores com o propósito de posteriormente, num ambiente descontraído e informal, pudéssemos assistir aos vídeos conjuntamente, favorecendo assim, uma perspectiva colaborativista-interacional ajudando-nos mutuamente através de críticas, reflexões, sugestões e etc. Fortalecendo o grupo em questão, nas suas duas formas de pensamento intelectual *na e com* a linguagem, a saber, **ideação e ideologia**. Essas duas formas de significações distintas na pedagogia da linguagem são concebidas por Prabhu (2001) como:

Defino como ideação, o processo de desenvolvimento de idéias ou conceitos com os quais podemos entender a natureza do mundo em que vivemos. Ideação é a construção do conhecimento. Tentamos compreender um dado fenômeno formando um modelo conceitual, isto é, concebendo possíveis propriedades, processos e mecanismos que podem explicar o que é observado. [...] Em contraste, a ideologia consiste em possuir certos ideais ou, mais precisamente, tentar melhorar o estado de coisas no mundo. Baseia-se em noções do que é certo, justo ou desejável na sociedade humana, e é dirigida por um desejo de mudar a situação existente para algo melhor. É uma atividade dedicada a uma causa e sustentada por uma convicção ou fé internas. (p. 59).

Todos esses procedimentos também tiveram como um de seus objetivos, controlar a subjetividade da professora-pesquisadora no intuito de obter pareceres e interpretações que viessem a contribuir para uma análise mais apurada dos dados.

#### **1.4.5 O procedimento de coleta de dados**

A coleta de dados dessa pesquisa tomou como base as concepções epistemológicas de Miles & Huberman (1984 *apud* MOURA FILHO, 2006, p. 235), buscando assim, coletar dados de forma consciente, reexaminando sempre que possível nossas conclusões a respeito desses dados, usando várias fontes e modos de evidências (relatos, notas

de campo, conversas informais, entrevistas, gravações em áudio e vídeo). Também desses dados coletados, procuramos reconhecer fatores que nos levassem a deduzir a existência de dados mais fortes do que outros, (ibid., p. 235-236) e tentar corrigir essa diferença, proporcionando assim, maior confiabilidade à pesquisa realizada.

## 1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo procuramos fazer uma contextualização da pesquisa partindo de um contexto macro (Brasil) rumo ao micro (Tocantins), logo após apresentamos as justificativas, como também as motivações que nos levaram a estudar esse objeto-problema que é a variação de CC do professor de LE e o que isto influencia na capacidade de aprendizagem/aquisição do aluno.

Nesse capítulo apresentamos também os objetivos e a pergunta da pesquisa que norteia o nosso trabalho, assim como a metodologia utilizada na pesquisa. Nesse mesmo capítulo descrevemos os participantes da pesquisa (04 professores de uma Universidade Federal do extremo norte do Tocantins) e os instrumentos e procedimentos para análise dos dados coletados.

No segundo capítulo, se encontra uma resenha da teoria sobre o termo competência desde sua origem latina, perpassando por Chomsky (LYONS, 1970); Hymes (1972) e chegando a modernidade pós-colonial nas visões de lingüistas aplicados, saber, Almeida Filho (1997, 1999, 2004, 2005, 2006a, 2006b 2007); Alvarenga (1999); Freitas (1996); Prabhu (2001); Widdowson (2005); Perrenoud (2000a, 2000b, 2002a, 2002b); Thurler (2002); Allessandrini (2002).

No capítulo supracitado também tratamos de uma análise contrastiva dos termos fluência nativa e proficiência sob um ponto de vista crítico-reflexivo de Davies (1997) e Rajagopalan (2006) além de uma breve reflexão teórica sobre a formação do professor de LE (inglês) numa perspectiva de transculturalidade da linguagem e educação, procurando tomar (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007; COX & ASSIS-PETERSON, 2007; MOITA LOPES, 2006a, 2006b; PENNYCOOK, 2006) como base de estudo.

No terceiro capítulo, buscamos analisar e discutir os dados coletados através das observações, notas de campo, entrevistas, relatos e gravações em áudio e vídeo a partir das constituintes de uma abordagem etnográfica e interpretativista de Erickson (1986) e Moura Filho (2006). E por fim, apresentamos as considerações finais, trazendo alguns resultados obtidos nessa pesquisa, os quais podem ser relevantes para futuras investigações na área, como também, na formação de professores de LE (inglês) pelo modelo de meta-competências.

Nos anexos apresentamos o teste do Celpe-Bras adaptado exclusivamente para o propósito dessa pesquisa (Cf. Anexo 2), os outros dois exames de proficiência - Níveis Lingüísticos de Proficiência do Conselho Europeu e o Quadro Europeu Comum - (Cf. Anexos 3 e 4) os quais serviram de parâmetros comparativos, as transcrições das entrevistas e os relatos reflexivos dos respectivos professores participantes dessa pesquisa. Com relação às gravações das aulas, transcrevemos apenas os trechos que ilustram os pontos em discussão.

## CAPÍTULO II

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 2.1 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

Apesar da grande inflação de uso do termo ‘competência’, sua definição ainda é polêmica, complexa e difusa entre os estudiosos de várias ciências (Linguística Aplicada, Sociologia, Psicologia da Educação, Linguística e outras.), em outras palavras, sua concepção ainda está longe de ser uma questão simples e harmoniosa, visto que através de uma perspectiva histórica do desenvolvimento e redefinição do termo, podemos constatar que ao fazê-lo, os estudiosos tendem a se posicionarem ideologicamente, ou seja, tentam adaptar o conceito de competência a seus propósitos ou a seu campo de atuação, conforme assinalado por Munby (1978), no entanto, faremos um breve esboço de sua origem histórica, a evolução do termo e sua (re)significação em contextos político-trabalhistas, sociais e educacionais.

Inicialmente, através de um estudo sistêmico do termo ‘competência’, podemos observar que ele sofreu várias (re)significações desde sua origem latina até o momento pós-moderno em que vivemos. Nesta análise diacrônica do uso do termo, constatamos também uma certa articulação dos termos: competência, habilidade e capacidade, provocando assim, uma certa confusão na distinção dos termos entre si e suas especificidades, como por exemplo, nestas definições de competência:

A noção de competência refere-se à **capacidade** de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor maneira possível. (ALLESSANDRINI, 2002, p. 164, grifo nosso).

É a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; **capacidade, habilidade**, aptidão, idoneidade, [está relacionada a] oposição, conflito, luta. (FERREIRA, 1999 *apud* ALLESSANDRINI, 2002, p. 164, grifo nosso).

Para tentar amenizar este jogo de idéias e palavras que se articulam e se inter-relacionam, faremos um breve esboço de suas origens epistemológicas:

Capacidade	Habilidade	Competência
do latim: <i>capacitas</i> , significa “qualidade que uma pessoa ou coisa tem de possuir para um determinado fim; habilidade; aptidão” (FERREIRA, 1999, <i>apud</i> ALLESSANDRINI, 2002, p. 164).	do latim: <i>habilitas</i> , que significa “aptidão, destreza, disposição para alguma coisa” (SARAIVA, 1993, <i>apud</i> ALLESSANDRINI, 2002, p. 164).	do latim: <i>competentia</i> , e significa “proporção, simetria” (SARAIVA, 1993, <i>apud</i> ALLESSANDRINI, 2002, p. 164).

Tabela 3 – Concepções comparativas dos termos capacidade, habilidade e competência

Numa ordem hierárquica de confluência dos termos podemos afirmar que competência engloba um processo de diálogo e equilíbrio entre habilidades e aptidões (capacidades) de um determinado sujeito, isto é, a competência relaciona-se ao “saber fazer algo, que, por sua vez, envolve uma série de habilidades” (ALESSANDRINI, 2002, p. 164).

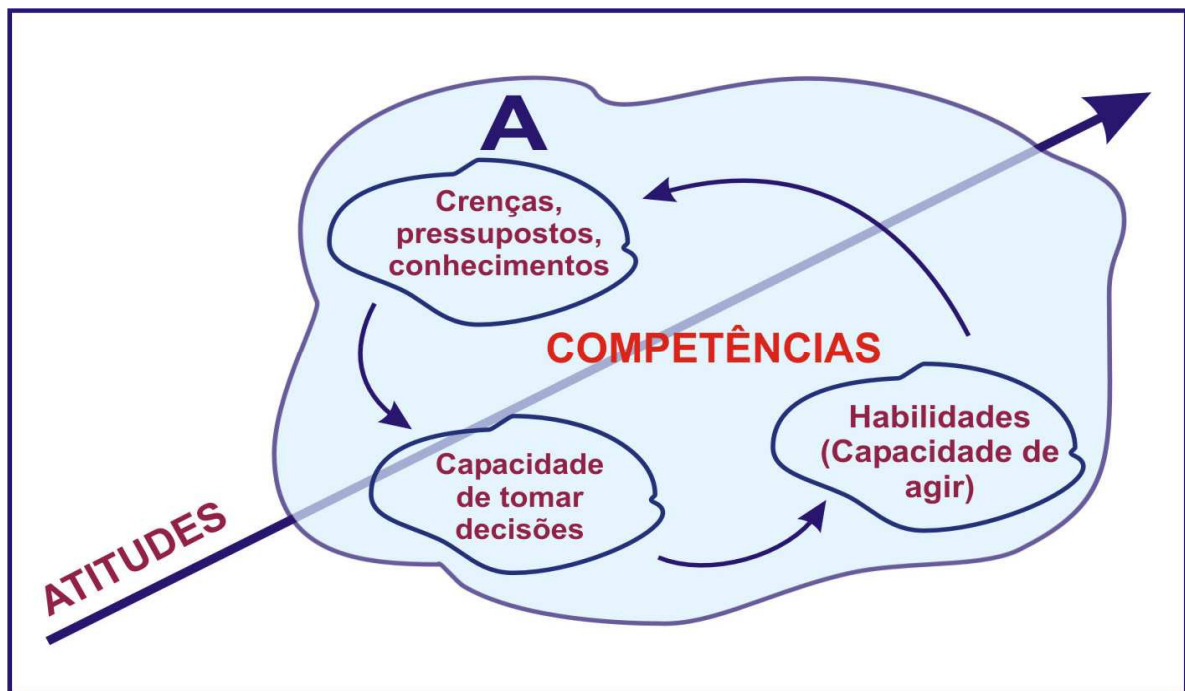


Figura 2 – Inter-relação entre competências, habilidades e atitudes

Portanto, habilidades e competências possuem especificidades próprias, como podemos verificar na análise a seguir:

<b>Habilidade</b>	<b>Competência</b>
– Os elementos são organizados hierarquicamente.	– Os componentes, recursos, conhecimentos, etc. são mobilizados sem, necessariamente, obedecer a uma ordem hierárquica.
– Comportamentos dirigidos à meta.	– A mobilização de recursos, conhecimento, etc. são direcionados para superarem situações muitas vezes imprevistas.
– O agente recebe do meio, informações.	– O agente é capaz de produzir, transformar e reproduzir as informações do meio.
– A resposta deve ser, muitas vezes, dada com rapidez.	– A velocidade da resposta é estabelecida pelo contexto. Dessa forma, nem sempre a rapidez implica em uma ação competente.
– É direcionado aos resultados.	– Considera-se todo o processo relevante. Uma atuação competente nem sempre implica em uma ação eficaz.
– Os objetivos são previamente estabelecidos.	– Os objetivos podem ser alterados durante o processo de acordo com as necessidades.
– Ênfase nos aspectos cognitivos.	– Tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos são necessários.
– Objetiva o treinamento comportamental para alcançar o eficientismo dos resultados.	– Objetiva o desenvolvimento de um conjunto de elementos - afetivos, cognitivos, comportamentais, atitudes, etc - para superar uma situação complexa.
– Visa à utilização de meios específicos para desenvolver a destreza para executar tarefas com precisão e rapidez. Saber-fazer, os recursos e resultados mobilizados são indicadores de desempenho.	– Visa à utilização de meios diversos para aperfeiçoar uma destreza por meio do desenvolvimento não só de aspectos cognitivos, mas de outros elementos que possam contribuir para ampliar uma habilidade e possibilitar o uso concomitante de múltiplas habilidades, capacidades, sentidos, etc. para a produção ou realização de tarefas complexas em que seja necessário mobilizar um conjunto de habilidades para se alcançar um objetivo. Para que haja comunicação, por exemplo, é necessário que as habilidades de compreensão oral e escrita, de produção oral e escrita de tradução e vários outros elementos sejam mobilizados.
– Um conjunto específico, restrito ou limitado de recursos é acionado. Não é, necessariamente, social.	– Uma rede ampla de elementos é mobilizada. Implica em operacionalizar conhecimentos, atitudes, capacidades, afetividade e é social.
– A repetição de um comportamento pode contribuir para o desenvolvimento de uma determinada habilidade.	– A repetição de um comportamento é insuficiente para o desenvolvimento de uma competência.

Tabela 4 – Noções comparativas entre habilidade e competência

Fonte: Moura (2005b)

Segundo Alessandrini (2002), as competências são formadas passo a passo, segundo um processo de construção contínuo, sendo que este processo ocorre a partir de um diálogo interno, nos conduzindo assim, à complexidade do funcionamento dos mecanismos cognitivos do sujeito, representados pelas relações intrapessoais e interpessoais; que conseqüentemente, implicam na interação e inserção desse sujeito dentro de sua comunidade/sociedade. Dessa forma, devemos proporcionar uma educação contínua através da abordagem por competências, pois como afirma Perrenoud (2002a, p. 20), devemos “dar às competências um direito de gerência sobre a formação”, em outras palavras, estimular as competências relacionadas à formação profissional de forma ampla, proporcionando assim, o envolvimento do ‘professor-educador’ (FREITAS, 1996) em ações reflexivas, críticas, autônomas e identidárias, gerando assim não só uma consciência lingüística, mas também uma consciência crítica da linguagem:

O primeiro conceito (consciência lingüística) implica trabalhar a língua como um fenômeno lingüístico em seus vários níveis-fonético-fonológico, sintático, semântico, textual-considerando três tipos de conhecimento, quais sejam, o de mundo, o sistêmico e o de organização textual. Isso tudo deve ser vinculado a um trabalho de consciência crítica da linguagem, o segundo conceito, o que implica conceber a linguagem como um ato ou uma prática social, conscientizando-se do que o discurso ‘faz’ na vida social, como as verdades são ‘construídas’ através da linguagem e como ela ‘revela’ as marcas da/s identidade/s sociais de seus usuários a partir da representação que fazem de seus interlocutores (branco, rico, patrão, homem, heterossexual, falante de uma variedade hegemônica etc). (FREITAS, 1996, p. 119).

Posteriormente, no contexto político-trabalhista, numa relação interdependente com o contexto educacional, verificamos que a noção de competência adentra o mercado de trabalho no final da década de 70 e início da de 80, trazendo consigo posições contraditórias para o trabalhador, pois ao mesmo tempo em que apresenta aspectos positivos, tais como: a valorização do trabalho, o qual assume um papel mais intelectualizado, exigindo saberes amplos e mais complexos (competências), isto é, “saberes em ação” o trabalhador coloca em prática ações subjetivas e individualizadas, as quais promovem a elevação tanto dos saberes cognitivos quanto dos níveis de escolaridade, proporcionando assim, um trabalhador multiquificado por competências variadas, levando-o a assumir mais de uma função específica. Por outro lado, ela traz também aspectos negativos, pois em decorrência da polivalência de saberes e capacidades, o trabalhador assume várias funções simultaneamente, trazendo com isso, as demissões em massa, a desprofissionalização, aumento da jornada de trabalho sem acarretar no aumento de salário. Além disso, os trabalhadores são os únicos

responsáveis em manterem suas ‘carteiras de competências’<sup>14</sup> atualizadas, dando-lhes a medida correta de sua empregabilidade.

Como podemos observar na gestão político-trabalhista, a utilização do termo por seus idealizadores no Brasil se deu num contexto ideário neoliberal “de despolitização da economia, de desregulamento do mercado financeiro e do trabalho, do desmonte do Estado de Bem-Estar Social e do pacto fordista” (DELUIZ, 2001, p. 4).

E, finalmente, quanto à política educacional, as reformas começaram a ser idealizadas no Brasil com apoio financeiro de organismos internacionais com a finalidade de “articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho e à necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais” (DELUIZ, 2001, p. 4).

A partir desse momento, foram implementadas algumas reformas educacionais em âmbito nacional, a saber:

Da Lei 9394/96 (LDB) e, a seguir, nos dispositivos de regulamentação no que se refere à educação profissional, como o Decreto-Lei 220819717 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, consubstanciadas no Parecer CNE/CEB nº 16/99,18 na Resolução CNE/CEB nº 04/9919 e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, assume como concepção orientadora o modelo das competências. (DELUIZ, 2001, p. 4).

A partir daí, essas leis têm sido interpretadas de formas variadas, dependendo do foco de interesse da instituição que as emprega, em outras palavras, esses interesses ora são focados nas necessidades do mercado de trabalho, ora no indivíduo e sua formação geral, dependendo das interpretações de dados epistemológicos da definição, construção e identificação de competências, como por exemplo: condutivista, funcionalista, construtivista ou crítico. Na tabela a seguir (Tabela 5) buscaremos “sintetizar as características das principais matrizes de formação de profissionais que representam os principais modelos de competência que interferem atualmente nas práticas de gestão empresarial ‘A’ e ‘B’ e educacional ‘C’, ‘D’ e ‘E’”, segundo Moura (2005).

---

<sup>14</sup> O termo ‘carteiras de competências’ utilizado neste trabalho refere-se a todas as competências necessárias para o sujeito saber agir de forma apropriada em contextos variados.



1-Modelo de Competência	‘A’ Taylorista/ Fordista	‘B’ Toyotista	‘C’ Funcionalista	‘D’ Construtivista	‘E’ Comunicacional
2- Matriz	Estruturalista Condutivista Comportamen- talista	Estruturalista Condutivista Comportamen- talista	Sócio- Interacionista	Sócio- Interacionista	Crítico- Emancipatória
3- Papel	Operador Técnico	Colaborador	Coordenador Mediador Negociador Ator	Facilitador Interlocutor	Capacitador/Poten- cializador de contextos em que se possa fazer uso dialético e dialógico da linguagem humana.

Tabela 5 – Esquema sintetizado das principais matrizes de formação de profissionais  
Fonte: adaptado de Moura (2005)

Com relação à concepção do MEC às competências, podemos visualizar uma tendência construtivista de competências, influenciadas pelas definições do sociólogo e antropólogo Phillippe Perrenoud (1999a), para o qual:

A competência situa-se além dos conhecimentos. Não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares gerais ou locais, mas sim com construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento. (p. 31).

Segundo Perrenoud (2002a, p. 16, grifos nossos), uma boa formação de professores depende de sua concepção, listando assim, dez critérios para ocorrer essa boa formação, a saber:

1. Uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações;
2. **Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários;**
3. **Um plano de formação organizado em torno das competências;**
4. Uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico;
5. Uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática;
6. Uma organização modular e diferenciada;
7. Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho;

8. Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições;
9. Uma parceria negociada com os profissionais;
10. Uma divisão dos saberes favoráveis à sua mobilização no trabalho.

Sendo que, mais tarde o autor acrescentou mais dois itens fundamentais a esta lista, que não têm a ver com competências do professor, mas sim com posturas do mesmo frente à sua prática pedagógica: ‘a prática reflexiva e a implicação crítica’.

- A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes.
- A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país. Esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, etc. (PERRENOUD, 2002a, p. 15).

Então, para responder às necessidades desse mundo pós-moderno, contemplando suas características ímpares de fluidez e complexidade do conhecimento, conduzindo-nos à teoria do caos, ou seja, segundo Larsen-Freeman (1997) dentro da desordem (caos), da não-linearidade dos fenômenos naturais, como por exemplo, o clima e outros fenômenos da natureza, os quais dentro de sua desordem e fluidez podemos prever algumas de suas variedades a partir de um movimento 'pendular' que se repete constantemente, também, se compararmos esse processo não-linear e dinâmico da natureza com a linguagem, encontrar as soluções de vários problemas inclusive o de estudo da linguagem, o qual contemple sua dinamicidade, complexidade e variedade em seu uso real, pois como sugere a autora, 'o estudo da complexidade não-linear dos sistemas naturais e o estudo da linguagem têm muito em comum'. Neste sentido, a linguagem é vista não como um sistema de regras estáticas (fonemas, morfemas, sentenças e etc) a serem descritas pelos estudiosos da área, mas sim um organismo que cresce, desenvolve e muda. Portanto, só seremos capazes de acompanharmos essa dinamicidade e fluidez da linguagem dentro do processo de ensino/aquisição de LE e L2, se desenvolvermos em nossos formadores uma consciência crítica e reflexiva da linguagem dentro do processo de ensinar e aprender línguas. Pois dessa forma conseguiremos quebrar paradigmas preestabelecidos na educação.

## 2.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

A noção de competência comunicativa tem sua origem calcada na dicotomia chomskyana: Competência e Desempenho lingüístico, sendo que para Chomsky, competência significa conhecimento da língua, ou seja, suas regras gramaticais, enquanto que desempenho significa o “uso real da língua”, sem se preocupar com a função social da mesma. Mais tarde pesquisadores como Taylor (1988); Hymes (1972); Savignon (1971); Canale & Swain (1980); Canale (1983); Stern (1987); Spolsky (1973); Widdowson (2005); Bachman (1990, 2003); Almeida Filho (1997); Consolo (1990) e Alvarenga (1999) ampliam o seu alcance a aspectos mais holísticos e complexos, conduzindo assim, o termo para uma explicitação mais voltada ao processo pedagógico de ensinar/aprender línguas.

Hymes foi o primeiro a incorporar o aspecto social no conceito de competência quando introduziu o termo comunicativo, isto é, a Competência Comunicativa, que segundo o autor:

É a capacidade do sujeito circular na língua-alvo apropriadamente em diversos contextos sociais de comunicação humana. As capacidades de uma pessoa que dependem tanto do conhecimento[tácito]-‘usage’-(conhecimento gramatical) quanto de uso[habilidade para]- ‘use’-(conhecimento do contexto). (HYMES, 1972, p. 282).

Como podemos observar na sua definição, o autor estava realmente preocupado com aspecto social da língua, ou seja, para Hymes (1972 *apud* SILVA, 2007):

Não é bastante que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. É preciso que, além disso, esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere. (p. 1).

Entretanto, um indivíduo para ter competência comunicativa, precisa saber não só falar uma língua gramaticalmente correta, mas também saber transmitir significado compreensível de acordo com a situação e contexto social em que se insere, saber seu turno de fala, com quem fala, como falar e/ou não falar. Devemos também a ele o acréscimo no conceito de competência no que se refere à “capacidade do sujeito circular na língua-alvo”, ou seja, “a habilidade para usar”, com a inclusão da habilidade para uso como parte da competência, permite não somente fatores cognitivos, mas também fatores não cognitivos, como a motivação. Sendo assim, Hymes (1972) abriu espaço para os lingüistas e lingüistas aplicados ampliarem seu conceito inicial de competência comunicativa, visando assim uma

perspectiva mais social ao estudo da língua, como o próprio autor afirma a necessidade da criação de uma teoria que dê conta de conceituar tal falante-ouvinte, que inquestionavelmente são postulados como base de estudo dos mesmos, sendo que estes são variáveis sócio-culturalmente na realidade de uso da comunicação que estão inseridos. A partir dessa afirmação de Hymes (1972), outros estudiosos tentaram e ainda tentam explicitar o conceito de competência comunicativa, como veremos a seguir, Canale & Swain (1980), tentaram reformular o conceito de Hymes (1972), trazendo-o para um contexto mais pedagógico e prático para ser utilizado no ensino e/ou aquisição de LE e L2. Não deixando de ser um grande ganho para os estudiosos da área, o conceito de competência comunicativa passou a ser um complexo arcabouço teórico, que se subdivide em quatro competências, a saber:

- *Competência Gramatical*: saber regras gramaticais ou lingüísticas para a produção de palavras e frases;
- *Competência Sociolingüística*: conhecer as regras sociais que norteiam o uso da língua em contexto real de uso da mesma;
- *Competência Discursiva*: ter a capacidade de coerência e coesão de uma série de orações e frases com a finalidade de produzir de forma oral ou escrita uma linguagem de significado;
- *Competência Estratégica*: devido a grande complexidade da Competência Comunicativa, o falante tem que ser capaz de usar estratégias para compensar falta de vocabulário ou estrutura gramatical.

Dez anos mais tarde, seguindo o modelo de Canale & Swain (1980), Bachman (1990) também oferece um arcabouço teórico para a definição de competência comunicativa, dividindo-a em três subcompetências, dando assim uma maior amplitude ao termo:

1. *Competência Lingüística*: subdividida em *Organizacional* (que consiste em competência gramatical e textual) e *Pragmática* (que consiste em competência ilocucionária e sociolingüística);
2. *Competência Estratégica* (conhecimento sócio-cultural): é vista como a capacidade que relaciona a competência lingüística ou conhecimento da língua, as estruturas de conhecimento do usuário da língua e as características do contexto no qual a comunicação acontece. Ela realiza funções de

averiguação, planejamento e execução na determinação dos meios mais eficientes para atingir um propósito comunicativo;

3. *Mecanismos psicofisiológicos*, que estão relacionados com os processos neurológicos e psicológicos na real produção da língua como um fenômeno físico, ou seja, os mecanismos psicofisiológicos envolvidos no uso da língua caracterizam o canal (auditivo, visual) e o modo (receptivo, produtivo), através dos quais a competência é implementada.

Posteriormente, Widdowson (2005), também deu sua significativa contribuição para o termo com a sua distinção entre FORMA (gramatical) e USO (comunicativo):

A noção de competência tem a ver com o conhecimento de regras lingüísticas abstratas por parte do usuário da língua. Esse conhecimento tem de ser veiculado na forma de comportamento, tem de ser revelado através do desempenho. (WIDDOWSON, 2005, p. 16).

Novamente retomamos a dicotomia de Chomsky Competência/Desempenho que convergentemente com a definição de Widdowson (2005) afirma que para haver comunicação o indivíduo tem que mostrar sua habilidade lingüística (competência) através do desempenho. Mas e o uso? Onde o autor enquadra os aspectos sócio-culturais da fala?

O uso é outro aspecto do desempenho: aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra capacidade de uso do seu conhecimento de regras lingüísticas para a comunicação eficaz. (WIDDOWSON, 2005, p. 17).

Ao afirmar que “o uso é o elemento que torna evidente até que ponto o usuário demonstra seu conhecimento lingüístico através do desempenho”, não estaria o autor dando ênfase aos aspectos lingüísticos da comunicação? Sendo que posteriormente contradiz declarando que: “A nossa preocupação é com o uso e isso neutraliza tais irregularidades da forma” (WIDDOWSON, 2005, p. 17).

Enriquecendo mais ainda os aportes teóricos da Competência Comunicativa, Almeida Filho (2005) acrescenta às teorias de Chomsky (LYONS, 1970); Hymes (1972); Canale & Swain (1980); Canale (1983) e Widdowson (2005) entre outros, alguns itens de extrema importância para reflexão e esclarecimento para a definição do termo, pois para o autor:

O discurso é aqui concebido como uma linguagem com fins específicos e aceitáveis, marcado por diferenças individuais em situações sócio-culturais reais nas quais o (inter)locutor se depara com a manutenção das relações sociais, conflitos, necessidades de informações e negociações sempre sob o prisma de atitudes, motivações pessoais ou coletivo-culturais. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 81).

No entanto, o autor engloba na sua concepção de linguagem comunicativa a noção de variedade sócio-cultural e/ou coletivo-culturais, as funções da linguagem (negociar, informar, gerar conflitos, persuadir etc.) e os aspectos não-cognitivos (motivação e atitude), em outras palavras, ele concebe a comunicação como algo que vai além de um simples processo lingüístico com fins na transmissão de informações em contextos apropriados, pois o discurso também depende de outras competências (implícitas ou explícitas) e conhecimentos. E, conseqüentemente Almeida Filho (2005), nos assegura que aprender uma outra língua não é somente aprender outro sistema (competência lingüística), nem tampouco saber passar informações a um interlocutor, mas sim saber construir num discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais e culturais apropriadas. Pois segundo o autor:

Comunicar-se é atividade que apresenta alto grau de imprevisibilidade e criatividade (nos sentidos gerativo e imaginativo) tanto na forma quanto nos sentidos construídos no discurso. (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 9).

Dentro dos parâmetros da dicotomia chomskyana, podemos observar que o autor contempla tanto a competência (estrutura da língua) quanto o desempenho (uso real da língua), abarcando assim, a complexidade e amplitude que é o processo de comunicação, como podemos observar no organograma abaixo:

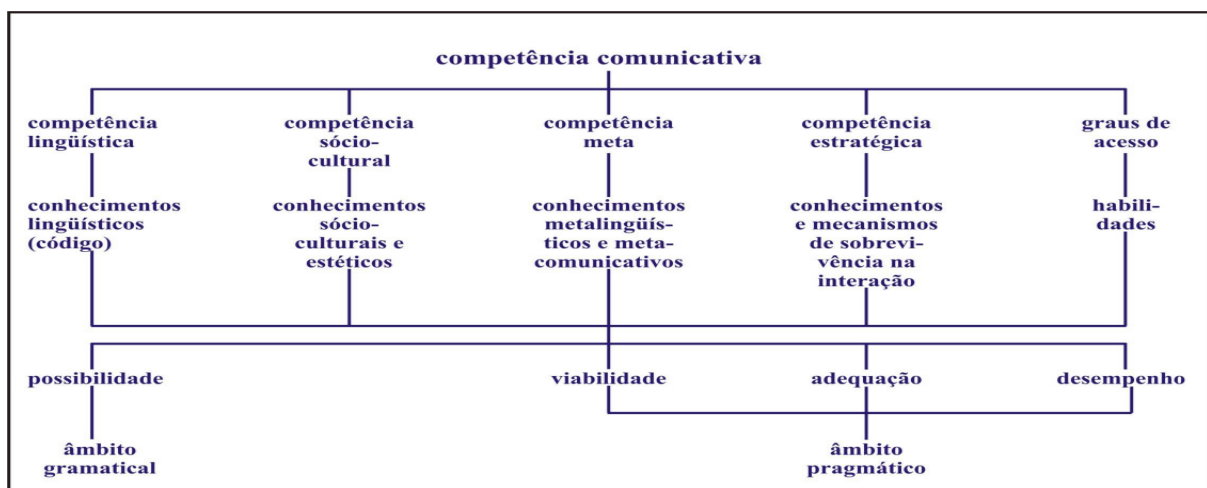


Figura 3 – Organograma da competência comunicativa

Fonte: Almeida Filho (2002, p. 9)

### 2.3 PROFICIÊNCIA vs FLUÊNCIA (FALANTE NATIVO)

The native speaker is the construct, proficiency its metric. Or, metaphorically: the native speaker is the voyage or exploration, proficiency the chart or map; the native speaker is history, proficiency is geography. (DAVIES, 1997, p. 157).

O falante nativo é o construto, proficiência é a sua medida. Ou, metaforicamente: O falante nativo é a viagem ou exploração, proficiência o gráfico ou mapa; o falante nativo é a história, proficiência é geografia. (tradução nossa).

Proficiência ou a fluência do nativo: qual dos dois objetivos estamos querendo alcançar no **ensino** de LE (inglês)? Muitas vezes ouvimos professores dizendo que para termos uma boa ou ótima fluência na língua-alvo, temos que falar igual ao falante nativo, deixando de lado o “*accent*” (sotaque) brasileiro, o qual é frequentemente criticado pela mídia (jornais e revistas) brasileira, como podemos constatar através da pesquisa realizada por Barcelos, (2003) da Universidade Federal de Viçosa:

Um dos artigos expôs o preconceito brasileiro em relação a outras variedades do inglês, como o Inglês Australiano. Um artigo na Veja advertia os pais, os quais tinham mandado seus filhos para Austrália para aprender inglês:- O verdadeiro inglês é aprendido na Inglaterra ou nos Estados Unidos. Ficando na Austrália proporcionará a eles fluência dos australianos. - ‘Esta língua de pronúncia peculiar (inglês australiano) danifica os ouvidos britânicos’. (p. 14, tradução nossa)<sup>15</sup>.

Portanto, como podemos verificar a pronúncia do falante nativo (Britânico ou Americano), desde muitos anos atrás, vem sendo utilizada como norma para os aprendizes de língua estrangeira, entretanto, alguns pesquisadores têm começado a questionar sobre os motivos que levam certos idealizadores do ensino de LE a se posicionarem dessa forma, investigando assim, as entrelinhas desses discursos, os quais tentam camuflar uma realidade sociopolítica, ou seja, um discurso superficialmente inocente de ‘globalização’ da linguagem, constituindo assim, o inglês como língua internacional e homogênea (Inglaterra e EUA). Mas se fizermos uma reflexão crítica dessas vozes, podemos observar, segundo a autora citada, certo imperialismo que inconscientemente nos leva a acreditar numa mera ficção ilusionista de linguagem homogênea, levando-nos novamente a regredirmos ao ‘falante-ideal’ de Chomsky, excluindo assim, mais uma vez os aspectos sociais, culturais e identitários da

---

<sup>15</sup> Esta citação na sua forma original foi escrita em Língua Inglesa por Ana Maria Ferreira Barcelos e retirada da revista “Horizontes de Linguística Aplicada” Ano2-número1 de 2003. Segue o texto original, extraído da revista Veja, 27/11/96, p. 18, segundo a autora: One of the articles exposes a Brazilian prejudice towards other varieties of English. An article in Veja warns parents who send their kids to learn English in Australia: -“True English is learned in England or USA. Staying in Australia will only give you fluency in Aultralian.” - “That language of peculiar pronunciation which causes damage to the British ears.”(Revista Veja, 11/27/96).

linguagem. Pois, quando nossos aprendizes de LE (inglês) estiverem falando a língua-alvo com sotaque brasileiro, não estariam eles reafirmando suas identidades étnicas? Como afirma Barcelos (2003), “o sotaque (*accent*) é o marcador identitário de uma comunidade social.” Pois quando falamos com um certo sotaque, podemos ser identificados como pertencentes a um país específico, classe social ou grupo étnico. Estudiosos como: Hughes & Trudgill (1979 *apud* GARRET, 1992) definem sotaque estrangeiro como sendo uma variedade de pronúncia, sendo que mais tarde, Leather (1983 *apud* GARRET, 1992) também afirmou que o sotaque estrangeiro poderia ser considerado mais como uma variedade estrangeira próxima da pronúncia nativa, pois esta variedade contém algumas pronúncias similares à do falante nativo.

Mas, retomando nosso questionamento inicial, qual seria nosso objetivo em ensinar LE (inglês)? Ou seja, devemos proporcionar aos nossos aprendizes uma fluência nativa ou certo nível específico de proficiência? Levando em consideração os apontamentos feitos anteriormente sobre essa suposta ‘variedade lingüística’, isto é, variedade de sotaques, podemos fazer um (pre)conceito de que a fluência nativa é um objetivo quase impossível (mas não impossível), conforme afirma Davies, (1997) de ser alcançado pelos aprendizes de LE, como argumentam Garret (1992); Morley (1991); Strevens (1997 *apud* BARCELOS, 2003) ao focarem seus estudos nos aspectos fonológicos e fonéticos de sotaques variados. Então nos resta a opção de ensinarmos LE com um propósito voltado ao alcance de certo nível preestabelecido de proficiência, mas se observarmos um exame de proficiência de uma forma mais sistemática e crítica, notaremos nas suas distintas classificações, o objetivo e/ou desejo de sermos classificados de acordo com as normas de fluência do falante nativo, como por exemplo, nos exames utilizados nesta pesquisa, o exame do Celpe-Bras adaptado especificamente para o contexto do inglês, um usuário de proficiência avançada superior possui as seguintes características:

É conferido ao candidato que evidencia domínio operacional amplo da língua inglesa, demonstrando **ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos, de forma FLUENTE**, sobre assuntos variados, em contextos conhecidos e desconhecidos (BRASIL, 2003, p. 6, grifo nosso).

E, paralelamente encontramos no exame de Níveis Lingüísticos de Proficiência do Conselho Europeu, um usuário proficiente (C1):



Pode compreender uma ampla extensão de textos mais longos e exigentes e reconhecer sentido implícito. **Pode expressar-se FLUENTE e espontaneamente sem demonstrar procura óbvia para palavras e expressões.** Pode usar a língua com flexibilidade e efetividade para propósitos sociais, acadêmicos e profissionais. Pode produzir textos nítidos, bem estruturados e detalhados sobre assuntos complexos, mostrando uso controlado de padrões organizacionais e técnica apurada de versão.

Ainda dentro desse panorama contrastivo encontramos no Quadro Europeu Comum, um utilizador proficiente (C2):

É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de exprimir espontaneamente, **de modo FLUENTE e com exatidão.** Sendo capaz de distinguir finas variações de significados em situações complexas.

Como podemos observar nos três exames, todas as definições de usuários proficientes na Língua Inglesa contemplam a fluência (do nativo? Ou da variedade lingüística estrangeira? Ou ainda, em outras palavras, com o sotaque brasileiro, australiano, canadense e etc?). Segundo Davies (1997), os criadores de exames de proficiência, ao tentarem validar suas interpretações subjetivas acabam por produzir testes com propósitos obscuros a exemplo desses que acabamos de analisar.

Conforme Bialystok (1994 *apud* DAVIES, 1997) sugere dentre os fatores críticos os quais determinam a aprendizagem da língua(gem), tais como: diferentes propósitos, diferentes situações, diferentes primeiras línguas, condições favoráveis ou não; o fator primordial, o qual podemos exercer um bom controle e está sob nosso poder como professores, para manipular ou alterar é a “instrução”, sendo que o aspecto central para o planejamento de instruções é a consideração que damos ao objetivo dessas instruções. No entanto, esses objetivos devem contemplar tanto a fluência como a proficiência. Podemos entender, então, que as duas opções de objetivos de ensino de LE, fluência (nativa ou não) e proficiência são interdependentes, dessa forma, se torna compreensível combinar os dois objetivos de instrução num planejamento.

De acordo com o autor supracitado, toda aprendizagem de língua é intencional e deliberativa, isto é, está predeterminada nas necessidades dos aprendizes e expectativas, está explícita e/ou implicitamente nos livros didáticos, nos direcionamentos dos professores, testes, nos propósitos e definições dos exames de proficiência e nos seus resultados. No entanto, a finalidade das instruções e as descrições dos resultados são muitas vezes

camufladas em propósitos ideológicos das instituições educacionais, nos testes de proficiência, nos materiais e etc. Então, seria sempre relevante nos questionarmos qual o objetivo daquele teste, daquele material didático utilizado ou qual o papel que eles assumem no processo. Conforme Davies (1997), a resposta seria muito fácil, pois na maioria das vezes, seus criadores assumem que os resultados deveriam ser tanto a fala do nativo (ou alguma cópia do falante nativo) ou uma proficiência preestabelecida e/ou definida.

### **2.3.1 Fluência (falante nativo)**

O primeiro resultado, a fala do nativo, parece ser mais óbvia e menos abstrata, pois como podemos observar, o mundo atual, demanda a aprendizagem de uma língua internacional para atender os propósitos da globalização, está repleto de falantes nativos e não-nativos da língua-alvo, que neste contexto é a língua inglesa. Por outro lado, a proficiência parece ser um parâmetro menos acessível e concreto, pois possui um construto abstrato, no qual, diferentemente da fala nativa, não ocorre na natureza, nós, entretanto, temos que (re)inventá-la, (re)defini-la e encontrar algumas teorias que lhe dê suporte científico e consequentemente, validade.

Mas estas definições não são tão simples como parecem, pois o que queremos dizer com falante nativo? Fala nativa? Fluência nativa? A fala nativa é muito requisitada, mas é difícil de ser descrita. Vários estudiosos que empreenderam seus esforços para tentar defini-la, entre eles Coulmas (1981); Paikeday, (1985) e, sobretudo Tay (1982) afirma sobre a falta de clareza em se estabelecer critérios para possuir uma fala nativa, os quais, segundo a autora são dois os fatores que caracterizam ou evidenciam muitas vezes a favor ou contra o status da fala nativa: (1) prioridade de aprender (*priority of learning*) e (2) uma oralidade tradicional contínua (*an unbroken oral tradition*), sendo que posteriormente ela argumenta que esse dois critérios são inseguros, pois o primeiro se torna um tanto paradoxo ao afirmamos a existência de crianças bilíngües; e o segundo, pelo fato de existirem adultos que transitam de uma língua para outra, influenciando-as mutuamente com tradições culturais de ambas as línguas. Ainda segundo a autora “a fluência é o resultado necessário no começo da aquisição e um contínuo no uso.” Tay (1982), mas isto especificamente, não define um falante nativo.

Paikeday (1985 *apud* DAVIES, 1997) sugere que a fala nativa consiste em dois fatores desconexos: aquisição de língua materna e proficiência. Entretanto, parece ser também difícil sustentar essa concepção, visto que normalmente precisamos de ambas: aquisição de LM e proficiência para produzirmos uma fala nativa. O autor tem uma concepção incompreensível de discriminação de emprego em favor daqueles que se dizem nativos da língua-alvo, pois como podemos observar, ao contrário de Tay (1982) que prioriza a aprendizagem, ele prioriza a aquisição de LM. Por exemplo, ele propõe a restrição de empregos para professores de Inglês a quem se diz ser nativo da língua. Isto sugere que o aspecto de proficiência dos falantes nativos é a proficiência padrão (*Standard*) da língua. E mais do que isso, é o modelo da escrita.

Novamente, retornamos aos (pre)conceitos e julgamentos que nos levam a entender que só existe uma maneira de se falar (pronunciar) o inglês padrão, ou seja, utilizando o sotaque Britânico ou Americano, numa imaginária e fictícia homogeneidade da língua proposta muitos anos atrás pelo lingüista Norte-Americano Chomsky e sua gramática gerativista-transformacional padrão e o falante-ouvinte ideal, desprezando assim, as variedades sociolingüísticas do uso da linguagem.

Como reivindicação a essa proposta absurda de Paikeday (1985), Widdowson (1994 *apud* DAVIES 1997) argumenta que como consequência da expansão mundial do uso do inglês, os ingleses (e os americanos?) têm que renunciarem às reivindicações providas de vários países não-anglófonos a legislarem e/ou aceitarem as outras variedades do inglês. Mesmo que eles aceitassem esse argumento de Widdowson (1994 *apud* DAVIES 1997), o falante nativo ainda seria um problema para nós estrangeiros, pois teoricamente em termos de gramática universal e os exemplos dessas descrições gramaticais, testes de língua e exames continuariam cobrando dos falantes estrangeiros a forma padronizada estabelecida pelos ingleses, como também em termos de normas sociais implícitas, as quais determinariam as seleções de carreira e, conseqüentemente, continuariam a proporcionar a estigmatização das classes sociais.

Segundo Davies (1997), a implicação para tal observação para o ensino de línguas se distinguiria nas duas situações distintas de aprendizagem: no ensino de segunda língua e o ensino de língua estrangeira. Para a situação de ensino de segunda língua, os professores teriam uma expectativa sociolingüística maior, respeitando assim, as diferenças tipicamente locais, ou modelos com os quais os aprendizes mais se identificassem. Por outro lado, no caso

da língua estrangeira, faria mais sentido uma expectativa mais lingüística do que cultural ou sociolingüística. Então, numa análise reflexiva e crítica desses apontamentos o autor levar-nos-ia a concluir que o ensino de LE se resumiria às regras gramaticais da língua-alvo? E os aspectos sociais da mesma mais uma vez ficam relegados ao segundo plano, tirando a oportunidade dos aprendizes de se auto-identificarem culturalmente através da cultura do outro, limitando assim, uma formação mais ampla, isto é, formar cidadãos mais críticos e reflexivos quanto ao uso da linguagem, e mais especificamente uma língua que só no começo da aprendizagem é estrangeira, a qual vai se desestrangeirizando<sup>16</sup> (ALMEIDA FILHO, 2002) à medida que o aprendiz vai se apropriando tanto de seus códigos lingüísticos, como também da cultura do outro para gerar insumo de qualidade na comunicação-interação, sendo que esse insumo produzido pelo aprendiz vai conseqüentemente expressar seus valores e identidade sócio-cultural provindos da comunidade a qual pertence. Essa ênfase na valorização da formação do cidadão/sujeito também aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – para o ensino de Língua estrangeira Moderna (LEM):

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe o acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão. (BRASIL 1999, p. 148).

Nessa linha de pensamento, deixa de ter sentido o ensino de LE através de uma abordagem estruturalista, a qual dá ênfase apenas ao conhecimento metalingüístico e ‘gramatiquero’, cedendo lugar para um ensino mais comunicacional<sup>17</sup> da linguagem, ou seja, que ele seja capaz de se comunicar em vários contextos da vida cotidiana.

Finalmente, a partir dessas várias concepções de fluência/falante nativo, podemos concluir que a fluência é o estágio último de proficiência a ser alcançado (*achivement*) pelo aprendiz de LE. Em outras palavras, poderíamos dizer que é atingir um alto nível de

---

<sup>16</sup> O termo desestrangeirizar é utilizado neste trabalho no sentido de Almeida Filho (2002, p. 12, grifo do autor) quando afirma que: “Língua estrangeira é, por outro lado, também um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão. Pode significar língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica. A compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira, mas que se *desestrangeiriza* ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la”.

<sup>17</sup> Usamos o termo comunicacional nesse estudo com o sentido da “competência Comunicacional” concebida por Moura (2005), que segundo o qual: É a capacidade do sujeito circular com autonomia na língua-alvo por meio da produção e compreensão crítica de linguagem humana de insumo útil e de qualidade para comunicar-se e dialogar em contextos múltiplos de interação, assim como promover a formação e a educação do sujeito como agente histórico e transformador.

competência lingüístico-comunicativa na língua-alvo, proporcionando assim, ao aprendiz a capacidade de usar a língua estrangeira para se comunicar em vários contextos e/ou demandas da vida cotidiana.

## 2.4 PROFICIÊNCIA

Recentemente tem-se discutido muito sobre esse termo, principalmente na elaboração de exames/testes, os quais têm por finalidade última medir e relatar o nível/escala de proficiência do candidato(a). Mas, como já havíamos mencionado anteriormente, proficiência tem um conceito mais abstrato que o de fluência (nativa), pois como podemos observar, seus construtos são (re)criados pelo ser humano com propósitos específicos de medir o grau e/ou o nível de conhecimento *da* e *na* língua-alvo desse sujeito, o qual se submete à uma avaliação. Mas, quais seriam esses conhecimentos ou saberes avaliados? Seriam os aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, culturais, fonéticos, fonológicos, sintáticos, semânticos ou morfológicos? Ou todos esses saberes em conjunto?

Para tentarmos responder efetivamente a esse questionamento, procuramos analisar alguns conceitos de proficiência produzidos por estudiosos da área (ELDER [s.d.] *apud* DAVIS, 1997, tradução nossa):

(1) “Um tipo geral de conhecimento ou competência no uso da língua(gem), sem levar em conta como, onde ou sobre quais condições esta língua está sendo adquirida.” (ibid., p. 150).

(2) “Habilidade de fazer alguma coisa específica na língua(gem), como por exemplo, (ter) proficiência na língua inglesa para estudar em universidades do Reino Unido, ou (ter) proficiência para trabalhar como professor de língua estrangeira de uma língua em particular nos Estados Unidos, (ter) proficiência em Japonês para atuar como um guia turístico na Austrália. (ibid., p. 150).

(3) Desempenho, segundo medições de procedimentos específicos de teste. Alguns procedimentos tornaram-se tão amplamente utilizados que os níveis de desempenho neles contidos (por exemplo, 'avançado, intermediário, iniciante' nas escalas do *Foreign Service Institute*) tornam-se moeda corrente em certos meios como indicadores de proficiência lingüística (ibid., p. 150).

Reconhecemos por outro lado, que alguns pesquisadores não entram em consenso acerca de sua definição em língua estrangeira (VECCHIO & GUERREIRO, 1995 *apud* DAVIES, 1997). Alguns não fazem distinção entre proficiência, competência comunicativa e uso da língua. Na descrição de Kaur (2002), ele cita modelos de proficiência de cinco autores, podemos claramente visualizar essa difusão dos termos:

(1) a hipótese de Competência Unitária de Oller demonstra fortes relações entre testes de leitura baseados em interpretação, testes de leitura padrão observando somente a compreensão baseada em tradução;

(2) o modelo de Moller define proficiência como a habilidade de solucionar problemas quando estes estão relacionados a situações específicas de uso da língua estrangeira;

(3) o modelo de Canale & Swain (1980) descreve a **competência comunicativa** como a habilidade de se utilizar a língua como ouvinte, falante, leitor e escritor nos termos das seguintes competências: (a) competência lingüística (conhecimento da forma); (b) competência sociolingüística (habilidade de usar a língua apropriadamente em diferentes contextos); (c) competência discursiva (coesão e coerência) e (d) competência estratégica (conhecimento de estratégias de comunicação verbais e não-verbais).

(4) o modelo de Bachman (2003) apresenta o modelo de **competência comunicativa e performance**, com a seguinte estrutura: (a) competência lingüística - organizacional, gramatical (léxica, morfologia, sintaxe) e textual (coesão escrita e oral e organização retórica); (b) competência pragmática - funções da língua e sociolingüística (registro, dialeto, linguagem figurativa, alusões culturais, naturalidade); (c) competência estratégica, avaliação, planejamento e execução; (d) aptidão - mecanismos psicológicos como modo (receptivo/produtivo) e canal (oral/auditivo/visual); (e) fatores metodológicos - situação de uso da língua, contexto, distribuição de informação, tipo de informação e modo de resposta.

(5) uma definição mais recente **de uso da língua (proficiência)** a de Canale (1983) tem um fundamento socioteórico. O autor entende que **o uso da língua (proficiência)** é: (a) dinâmico e baseado em contexto, (varia dependendo da situação, status do falante, tópico, etc.); (b) discursivo (exige encadeamento de discurso) e (c) requer o uso de habilidades integradas para atingir um grau de **competência comunicativa**.

Estas definições de proficiência compartilham duas características: (1) mencionam as quatro habilidades linguísticas: falar, ouvir, ler e escrever; (2) contextualização da língua. Deste modo, segundo Vecchio & Guerreiro (1995 *apud* DAVIES, 1997), um teste de proficiência em inglês deve utilizar procedimentos que repliquem, tanto quanto possível, o processamento da língua contextualizada.

Se fizermos um breve esboço histórico do termo, podemos afirmar que proficiência foi amplamente usado nos anos 70 e começo dos 80, representando um movimento de rejeição ao tipo de fala nativa como objetivo a ser alcançado. No início foi conhecido como ‘proficiência geral numa língua’ ou às vezes como ‘competência unitária’. Proficiência desde então tem se tornado multifacetado, com modelos especificamente modernos de exames. Portanto, debates sobre a natureza de proficiência têm influenciado na elaboração de testes de língua, e por outro lado, pesquisas de testes de língua têm sido usadas para validar os vários modelos de exames de proficiência. Mas mesmo assim, depois de tantas pesquisas aplicadas realizadas no bojo da Linguística Aplicada na tentativa de validar ou até mesmo clarear a concepção de proficiência, ainda enfrentamos problemas na sua definição, como mencionam alguns estudiosos da área (VECCHIO & GUERREIRO, 1995, *ibid.*) que seria mais fácil examinar o que proficiência não é.

Numa tentativa de clareamento e distinção entre os termos: Fluência (nativa) e proficiência faremos um paralelo contrastivo entre os termos:

<b>PROFICIÊNCIA</b>	<b>FLUÊNCIA</b>
Concepção mais geral	Concepção mais específica
Mais abstrata (inventada pelo homem)	Mais concreta e existe na natureza (a fala nativa)
É baseada em teorias	É baseada na fala do nativo
É dividida em escalas/níveis (Básico, Intermediário e Avançado)	É considerada como um alvo a ser alcançado (achievement/attainment)
PROCESSO - influenciado pelas circunstâncias, tais como, idade, nível de escolaridade (Ensino Fundamental, Médio, Superior ou Pós-graduando), estudantes de LE, L2 etc	RESULTADO - influenciado pelo currículo escolar, materiais didáticos ou até mesmo por alguns construtos de proficiência
Descreve aprendizagem como significado	Descreve aprendizagem por um único programa
Instrumento de medida	Construto a ser medido
Competência (Michaelis)	Abundância, espontaneidade de estilo, facilidade de linguagem (Michaelis)
Um alto grau de habilidade em alguma coisa. (Dicionário Macmillan)	Uma pessoa fluente é aquela que pode se expressar de forma clara e confiante sem parecer fazer algum tipo de esforço (para se comunicar). (Dicionário Macmillan)

Paradoxalmente, alguns estudiosos como Brindley (1989 *apud* DAVIES 1997) e Bachman (1990) argumentam que um teste de proficiência muitas vezes é indistinguível de um teste de fluência (*achievement*) e vice-versa, sendo que o resultado de ambos os tipos de testes são influenciados por vários fatores, desde o tipo de língua-materna até as características geopolíticas do contexto.

Atualmente, podemos observar uma tendência crescente no uso das escalas de proficiência em exames para avaliar tanto a competência oral como a escrita do falante. Sendo que esses tipos de exames apresentam aspectos positivos e negativos. Se tentarmos identificar os aspectos positivos, encontraremos como exemplo o uso autêntico da língua, ou seja, a linguagem contemplando toda sua complexidade, criatividade e imprevisibilidade, focando assim, os critérios de proficiência de Bachman (1990) e a clássica definição de autenticidade de uso da língua. Por outro lado, os aspectos negativos podem ser observados em todos os testes, nos quais a autenticidade é amplamente questionada, pois ao tentarem ‘imitar e/ou simular um contexto específico da vida real’ acabam por torná-la artificial, já que sabemos que não é uma situação ‘real de fato’, isto é, são situações criadas pelo(s) elaborador(es) desse teste, as quais se tornam mera simulações da vida real (WIDDOWSON, 1979 *apud* DAVIES, 1997).

Entretanto, estes testes sugerem uma autenticidade parcial (mesmo os considerados diretos, como por exemplo, as entrevistas), visto a impossibilidade de representação de uma situação real, os criadores e/ou aplicadores de exames de proficiência tentam classificar e refletir sobre o nível de aprendizagem/proficiência de certo candidato/aprendiz através de exemplos de situações de fala e/ou escrita similares da vida real. Os testes diretos (entrevistas) ao contrário dos indiretos (exames escritos) são considerados mais autênticos por estarem ali em ato de fala o locutor e interlocutor se comunicando espontaneamente, mas mesmo assim, são questionados até que ponto eles contemplam a criatividade e imprevisibilidade, visto que no decorrer de várias entrevistas se o evento não vai se tornando rotineiro para entrevistador e entrevistado, e até mesmo a espontaneidade entra em caráter duvidoso se refletirmos se este entrevistador estaria contemplando-a em todas as ‘incansáveis’ entrevistas realizadas da mesma forma.

E, finalmente, após fazer essa análise crítico-reflexiva do termo ‘proficiência’, nos encontramos intrigados no que tange a veracidade desses testes, pois sabemos que eles trazem como construto suas as divisões de escalas/níveis, as quais privam pela autenticidade, que não



deixa de ter sua veracidade e confiabilidades comprovadas em pesquisas, mas o que nos incomoda, é, até que ponto essas escalas/níveis são válidos? Quais são os critérios ‘válidos’ para classificar que um falante está no nível de proficiência intermediário e não básico? Em que momento um falante deixa de ter uma proficiência básica para atingir uma intermediária? Quais são os critérios utilizados nos testes de proficiência para classificar as tarefas equivalentes a cada nível/escala? Se o propósito dos testes é prever critérios, níveis de proficiência é um tipo de critério. As entrevistas, por sua vez, mesmo com suas características simulativas da vida real, também é um teste instrumento, usada para prever critérios. De acordo com os apontamentos de Davis (1997):

O que sempre medimos é a fluência. Nossos testes estão sempre suscetíveis ao contexto. Fluência nunca é proficiência, é somente um esforço de iconizar proficiência. Níveis de proficiência são simulações, subjetivas, aproximativas, e incompletas. Nós somente sabemos bem que estes testes e pontuações não são confiáveis e instáveis, como também que os intervalos de um nível para outro é um mito. (p. 153, tradução nossa)<sup>18</sup>.

Conclusivamente podemos afirmar que estas concepções de proficiência são muito vagas e obscuras, necessitando assim de uma (re)significação e (re)construção de seus construtos e critérios avaliativos, pois na medida que os autores desses testes e estudiosos tentam aprimorar seus níveis seletivos de proficiência, empregando-lhes maior grau de veracidade, evitando os erros, tendem a aparecer uma lista incontável de tipos variados de testes, os quais estão cada vez mais próximos dos testes objetivos, em outras palavras, quanto mais eles tentam ser precisos, mais eles se aproximam dos testes convencionais e objetivos. Também sabemos que níveis de proficiência não é um instrumento palpável, mas sim uma concepção metafórica para fins classificatórios e seletivos. Contudo, toda essa reflexão crítica dos testes de proficiência e suas classificações de níveis nos sugeriram que esses testes, na maioria das vezes, são incompletos e paradoxos, portanto não deveriam ser considerados símbolos de ‘nivelamento’ e/ou ‘classificatórios’ (aprovado ou reprovado), mas sim, instrumentos interpretativos e subjetivos, disponíveis para medir o conjunto de competências relativas a um espaço-tempo específico. Pois as avaliações de aprendizagem necessitam medir, ou seja, precisam do instrumento para classificar o aprendiz dentro de níveis específicos de proficiência e o resultado (fluência) daquele nível, levando-nos a concluir que

---

<sup>18</sup> Texto original: What we always measure is achievement. Our test instruments are always context-sensitive. Achievement (fluency) is never proficiency, only an attempt to iconize proficiency. Proficiency scales are simulations, subjective, approximate, and incomplete. We know only too well that tests and scores are unreliable and unstable; we know that the equal interval scale is a myth [...]

proficiência e fluência são interdependentes, isto é, uma precisa da outra para contemplar a complexidade, imprevisibilidade e criatividade do uso da linguagem em contextos reais.

## 2.5 TENSÕES NA MOBILIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO

O objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar do professor é propiciar desenvolvimento nos alunos de competências na L-alvo. (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 23).

O professor de LE (Inglês) talvez esteja vivenciando um dos momentos mais angustiantes na sua história de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, visto que suas experiências de formação tanto em serviço como em pré-serviço estão inseridas num mundo altamente tecnologicado, dinâmico, fluido, fragmentado e de verdades provisórias (FREITAS, 1996), no entanto, o professor-educador não mais se encontra limitado na transmissão de conhecimentos em contextos formais de ensino/aprendizagem (dentro de sala de aula) como aponta Weininger (2006), o ensino moderno passa de um ambiente irreal de simulações comunicativas do “aquário” (sala de aula) em direção ao “mar aberto”, ou seja, situações autênticas de comunicação (nas quais seriam através da internet, e-mails, orkut, blogs) e outros programas capazes de proporcionarem uma interação real, autêntica, dinâmica e criativa na língua-alvo, aumentando consecutivamente, a competência comunicativa dos aprendizes. Por essa razão, principalmente, muitos professores de LE perderam seus pontos norteadores de suas práticas pedagógicas, as quais anteriormente eram fortemente arraigadas na visão estruturalista/behaviorista Skinneriana, em que o ensino é concebido por automatizações de hábitos através da seqüência: ESTÍMULO (exposição ao conteúdo), RESPOSTA (do aluno) e REFORÇO (*feedback* dado pelo professor); ou na visão cognitivista de Chomsky, a qual pressupõe que qualquer aprendiz exposto á instrução está apto a adquiri-lo (habilidade inata do ser humano), isto é, “o aluno é capaz de elaborar hipóteses sobre a nova língua tendo em vista as regras já internalizadas de sua língua-materna.” (CHIMENTÃO, 2006, p. 61). Por essas e outras razões, precisamos repensar e/ou resignificar a formação de nossos professores de LE perpassando por uma perspectiva comunicativista, a qual não ignora os aportes teóricos anteriores, mas insere o professor de LE num desafio pós-moderno de propostas inter e transdisciplinar de ensino conforme apontam Widdowson (2005) e Almeida Filho (2002), que o professor de língua estrangeira passa a ensinar a língua-alvo através de conhecimentos provindos de outras disciplinas (história, matemática, ciências

etc), procurando privilegiar os interesses e necessidades dos alunos, proporcionando um ensino da língua(gem) voltado para o seu uso cotidiano e não um estudo sobre a língua (estruturas gramaticais), como podemos observar nos apontamentos de Widdowson (2005):

O tipo de curso de língua que visualizo é aquele que trata de uma seleção de tópicos retirados das outras disciplinas do elenco escolar: experimentos simples em física e química, processos biológicos em plantas e animais, traçado de mapas, descrições de fenômenos geológicos, eventos históricos, etc. (ibid., p. 33).

E, ainda conforme o mesmo autor:

Foi sugerido que talvez a melhor maneira de realizar isso (o ensino de línguas voltados para o uso) fosse associar o ensino de uma língua estrangeira a tópicos derivados das outras matérias do currículo escolar [...] O que importa não é que o professor deva abraçar essa idéia como um dogma absoluto a ser preservado sem questionamento, mas que ele considere as possibilidades dessa idéia e ponha-a em prática quando parecer o momento mais apropriado e possível. (ibid., p. 38).

Então, dentro dessa nova perspectiva de proposta interdisciplinar feita por Widdowson (2005) e, de que não devemos tomá-la como uma verdade absoluta, mas que devemos aplicá-la segundo as noções de plausibilidade (PRABHU, 1990), ou seja, colocá-la em prática de acordo com a realidade contextual de cada evento de aula, respeitando as especificidades e interesses de cada região, classe e/ou comunidade de fala. Dentro dessa perspectiva comunicativa, sugere-se um ensino voltado para o desenvolvimento das competências do professor e aluno de LE, sendo que essa formação por competências se fortifica nas recomendações de direcionamentos dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Médio) o qual influencia direta ou indiretamente a prática de ensino de línguas em âmbito nacional através das discussões e concepções de ensino de autores de diferentes áreas (PERRENOUD, 2002a; ALMEIDA FILHO, 2004; PLANTAMURA, 2003; entre outros). Em suma, esse ensino humanista e identitário que não prima por um ensino de transmissão de conhecimentos através de situações de “faz-de-conta”, mas sim por uma aprendizagem mais autônoma e voltada para o letramento tecnológico<sup>19</sup> ao nosso alcance, como também conhecimentos provindos de outras áreas científicas para facilitar a aprendizagem, isto significa um ensino embasado no paradigma da transversalidade:

---

<sup>19</sup> Compreendemos letramento tecnológico (novo) no sentido de Weininger (2006, p. 62): “Dominar ativamente processos através dos quais informação culturalmente significativa é codificada, disponibilizada, gerenciada, recuperada e avaliada.”

Isto envolve, por exemplo, trazer a cultura da mídia e da tecnologia para a sala de aula, o que é relevante no ensino de língua estrangeira. O professor não pode, como ainda é comum, perceber o objeto de sua disciplina como algo auto-suficiente, sem fazer ligações com o universo de que ele e seu aluno fazem parte. (MORIN, 1999, *apud* CELANI, 2006, p. 37).

Numa tentativa de facilitar esse ensino voltado para as competências, Almeida Filho (1993) estabelece um número mínimo de competências a serem trabalhadas na formação contínua do professor de LE, a saber:

(1) *Competência implícita*: De acordo com Almeida Filho (1993 *apud* ALVARENGA, 1999, p. 49) corresponde às disposições do professor para ensinar das formas que ensina habitualmente. Essa competência tem como base as intuições, crenças e experiências anteriores vivenciadas pelo professor enquanto aluno e professor oriundas da história de vida particular de cada professor, da tradição cultural vigente em cada região, país, etnia ou mesmo grupo familiar;

(2) *Competência Aplicada*: é a capacidade de o professor ensinar, de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica), permitindo-lhe explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém (*ibid.*, p. 35);

(3) *Competência Profissional*: ancora-se no sentido de responsabilidade, no sentido de valia que o professor tem de si mesmo, no que representa ser professor, nos deveres do professor, na responsabilidade social que ele tem, na responsabilidade para consigo. Essa competência se manifesta, por exemplo, quando um professor vai buscar ocasiões de estudar, quando vai a congressos, quando busca mais especialização, enfim quando toma conta de si no plano profissional (*ibid.*, p. 45);

(4) *Competência teórica*: é aquela que vamos buscando nos escritos, nos resultados de pesquisa de outros e que o professor já articula, de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que já sabe, que leu e que já sabe articular. A capacidade do professor de articular teorias pessoais (informais) com teorias formais estudadas é a base fundamental da competência aplicada tão desejada (*ibid.*, p. 37);

(5) *Competência lingüístico-comunicativa*: “[...] a capacidade de produzir linguagem em contexto de uso e comunicação, insumo de qualidade para que seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos” (*ibid.*, p. 43).

Esse conjunto de competências, as quais se materializam através da Operação Global de Ensino do professor, isto é, elas se tornam visíveis na ação que se exerce sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade. Contudo, é a atitude do professor que dá forma à sua práxis, mas se fizermos uma reflexão sistemática de como esse conjunto de competências interage entre si para proporcionar o conhecimento, ação e atitude, podemos deduzir que elas possuem uma relação interdependente e multifacetada na realização do complexo processo de ensinar e aprender.

Na ilustração a seguir (Figura 4) tentaremos mostrar essa inter-relação de competências para se chegar ao conhecimento/ação/atitude/análise de abordagem:

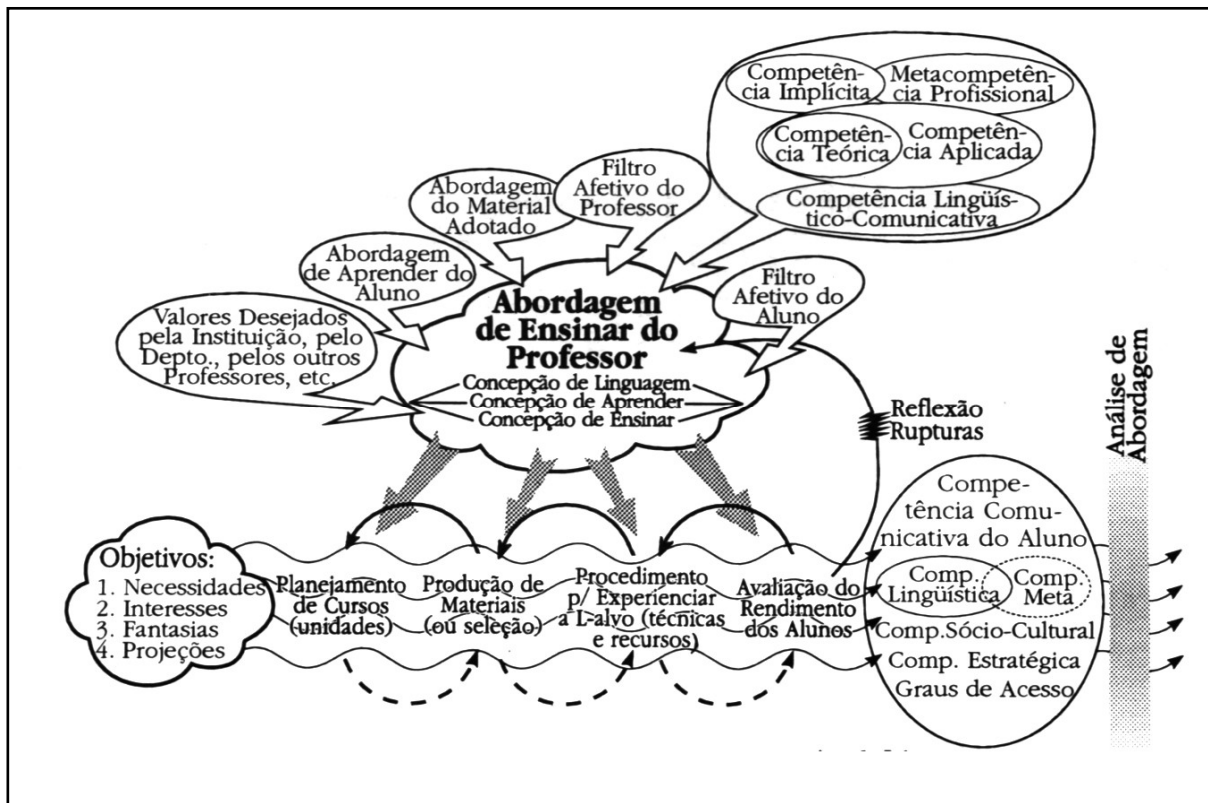


Figura 4 – Modelo ampliado da operação global do ensino de línguas  
Fonte: Almeida Filho (2002, p. 22)

Assim, se a conjugação dessas competências nos leva à ação/atitude (Operação Global de ensino do professor), poderíamos concluir que o desenvolvimento destas poderia conduzir-nos a um caminho mais 'promissor' no processo de formação contínua do “professor-educador” em pré-serviço ou em serviço. Quando mencionamos o termo professor-educador, estamos nos referindo no sentido de autores como: Freire (1986); Freitas (1996); Celani (2006), os quais afirmam que um educador é aquele professor engajado nos

aspectos políticos e sociais que subjazem o processo de ensinar, como podemos observar nos apontamentos abaixo:

Educar não é apenas um ato de conhecimento; é também um ato político. Não há pedagogia neutra como bem salientam Shor & Freire (1986). Barnett (1994, p. 34) também atribui ao profissionalismo a condição de estabelecer pontes com a sociedade [...] (CELANI, 2006, p. 26).

Com isso, uma formação contínua desse professor-educador, que encontra-se compromissado com os problemas políticos e sociais de sua escola, comunidade, país, o qual estabelece uma ponte entre a sociedade e o conhecimento em (re)construção, possa posteriormente, não só reconhecer o mundo em que está inserido, mas também possa agir nesse mundo, transformá-lo através de tomadas de decisões, objetivando a negociação de problemas e, automaticamente, conhecer o outro com quem interage e a si mesmo. Portanto, faz-se necessário uma abordagem por competência, convergentemente aos apontamentos de Perrenoud (1999b, p. 6-7) de que “É preciso, então, ancorar a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais”, visto que esta nova forma de (re)pensar o ensino de LE tem orientado ações pedagógicas em resposta às necessidades desse mundo pós-moderno, complexo e de verdades provisórias (FREITAS, 1996), proporcionando ações mais compromissadas com a realidade da sociedade e/ou comunidade escolar. Segundo Celani (2006), um professor-educador especificamente na área de língua estrangeira que queremos, deve ser antes de qualquer coisa, um educador que, a partir da capacitação na área de especialização, no nosso caso, a língua estrangeira em questão, o professor deve se ver como alguém que tem compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo.

No entanto, se tomarmos a ação como a materialização das competências como tentaremos mostrar na ilustração a seguir (Figura 5):

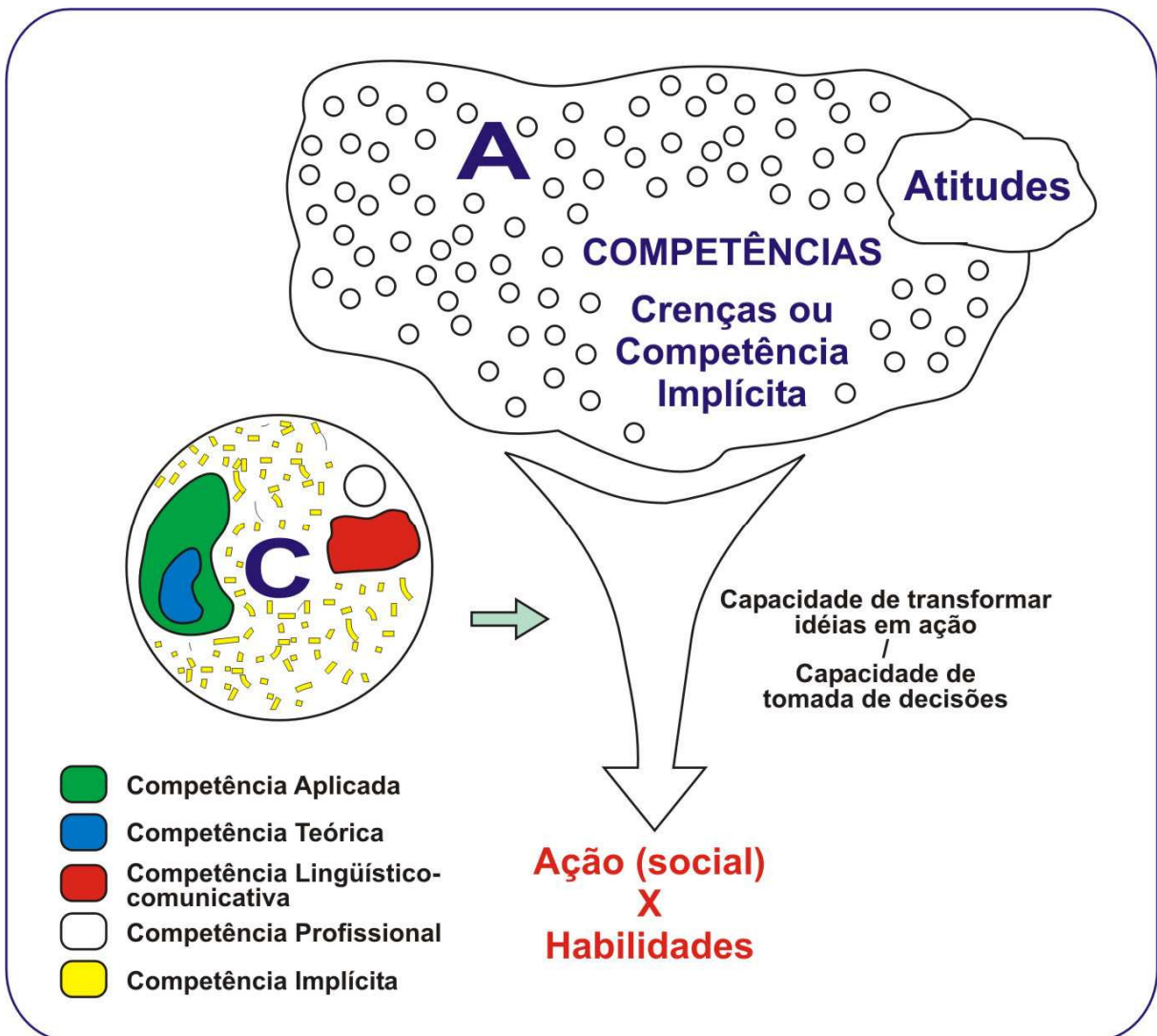


Figura 5 – Materialização das competências

Podemos concluir que a ação/atitude é que delinea o perfil do profissional de LE/L2, portanto, cabe aqui citarmos a visão de Schön (1997), sobre a atitude do professor que “representa um válido **conhecimento-na-ação** e seu desenvolvimento depende da **reflexão-no-uso**.” Em outras palavras, as competências profissionais só podem, na verdade, ser construídas através de uma prática reflexiva antes, durante e/ou após o processo de ensinar, estabelecendo assim uma ponte de via dupla entre teoria e prática como podemos observar nos apontamentos de Perrenoud (1999b) que a atitude e competências reflexivas apresentam várias facetas, como por exemplo:

- Na ação, a reflexão permite desvincular-se da planificação inicial, corrigi-la constantemente, compreender o que acarreta problemas, descentralizar-se, regular o processo em curso sem se sentir ligado a procedimentos prontos, por exemplo, para apreciar um erro ou punir uma indisciplina;
- A posteriori, a reflexão permite analisar mais tranquilamente os acontecimentos, construir saberes que cobrem situações comparáveis que podem ocorrer;
- Num ofício em que os problemas são recorrentes, a reflexão se desenvolve também antes da ação, não somente para planificar e construir os cenários, mas também para preparar o professor para acolher os imprevistos (PERRENOUD, 1999b) e guardar maior lucidez.

Ainda conforme Perrenoud (1999b), as competências profissionais são cada vez mais coletivas no âmbito de uma equipe ou de um estabelecimento, que requer sólidas competências de comunicação e de conciliação, logo, de regulação reflexiva. A partir desse pensamento, através de um estudo sincrônico (recorte histórico-social) dessas competências, também poderemos constatar que elas são dinâmicas e instáveis de acordo com o contexto sócio-cultural em que estão inseridas. Por exemplo, um indivíduo pode ampliar/desenvolver ou regredir/deteriorar determinada competência num tempo específico, ou seja, se um professor se encontra num processo rotineiro de 'dar aulas' (mero ensinador ou auleiro) de uma certa língua estrangeira, contemplando apenas seus aspectos lingüísticos, não promovendo situações de interação na e com a língua-alvo, provavelmente ele proporcionará uma significativa redução ou estatização de sua CC. Mas, por outro lado, se esse mesmo professor conseguir proporcionar instâncias de comunicação autêntica na LE (inglês) dentro ou fora do contexto formal de ensino, ele automaticamente reverterá esse processo, desenvolvendo sua CC. Além disso, todo esse processo é amplamente influenciado por quatro fatores constitutivos da prática reflexiva (Análise de Abordagem segundo ALMEIDA FILHO, 1999), os quais se apresentam em um movimento circular, quais sejam: Reflexão, Teoria Conscientização e Atitude/Ação.

Vejamos a representação desses fatores que influenciam no processo de dinamicidade das competências:





Figura 6 – Movimento circular dos fatores que influenciam a dinamicidade das competências

### 2.5.1 Reflexão

O termo tem sido amplamente discutido em diversas áreas de conhecimento, principalmente na Linguística Aplicada. Mas segundo Sant’Ana (2006) são poucos os autores que fazem referência direta à reflexão na tentativa de associá-la ao conceito de competências. E mais do que isso, ele afirma que a reflexão possui uma relação íntima com a Competência Aplicada, estabelecendo assim, uma relação de interdependência. Pois ainda de acordo com Sant’Ana (2006), o professor só será capaz de desenvolver sua competência aplicada através da reflexão de sua prática dentro e fora de sala de aula, sendo que através dessa prática reflexiva o professor se torna mais autônomo no que tange à explicitação teórica de sua práxis.

Na opinião de Celani (2006), um professor reflexivo é:

‘Um ser humano independente’, com sólida base na sua disciplina, (a língua que ensina), mas com ‘estilo característico de pensar’ (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento). (CELANI, 2006, p. 35).

Ainda segundo Celani (2006), só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula (e ainda acrescentaria no uso da linguagem). Outra diferença muito importante encontrada num profissional reflexivo é que o mesmo aceita fazer parte do

problema reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes (PERRENOUD, 1999b). Apesar do conceito de “reflexão” ser conhecido desde as obras de Schön (1997), ainda se faz pertinente analisarmos algumas definições do termo, pois em sentido lato e pouco rigoroso, reflexão significa meditação comparativa e examinadora contraposta à percepção simples ou aos juízos primeiros e espontâneos sobre um objeto. No sentido ontológico, mais preciso e profundo, significa, ao mesmo tempo, uma volta do espírito à sua essência mais íntima. Esta volta (reflexio = re-flexão) é o sentido próprio do vocabulário. Ou de acordo com o dicionário Aurélio, é uma análise mental sobre si mesmo, auto-exame. Com isso podemos, concluir que a **reflexão** é a tentativa do ser humano se conhecer melhor **conscientemente**, e o mundo em sua volta para que posteriormente possa **atuar** de forma eficaz nesse contexto (política, educação, sociedade, comunidade e etc). Sabe-se também, que há uma forma crescente de níveis de reflexão, o qual demonstra um movimento que parte de um conhecimento (profissional) mais implícito/informal em direção a um conhecimento mais explícito/teórico. Segundo Griffiths & Tann (1992 *apud* SANT’ANA, 2006) reconhecem na reflexão cinco níveis e objetivos distintos conforme apresentados (Tabela 6) abaixo:

1º nível	Reação imediata do professor sem pausa para qualquer reflexão. Caracteriza-se por uma reação automática. Ex.: pergunta do aluno, resposta imediata do professor.
2º nível	Reação após rápida pausa. O professor pode corrigir ação anterior. Ex.: professor pronuncia palavra, em seguida, após rápida pausa, pronuncia novamente.
3º nível	A reflexão ocorre qualquer hora do dia: depois da aula, no intervalo, no carro a caminho de casa. Baseia-se na lembrança do professor de suas ações em sala de aula.
4º nível	A observação das ações se torna sistemática com coleta de dados através de gravações de vídeos, áudios, diários de classe entre outros instrumentos. A reflexão poderá ser feita de modo mais sistemático a fim de buscar as razões das suas ações.
5º nível	Rigorosa reflexão baseada em leitura de teoria formal específica sobre o porquê de suas ações, e a adequação dos procedimentos de ensinar LE. Além da teoria formal, os dados coletados em sala de aula através de gravação de vídeos, áudios, diários de classe entre outros instrumentos servirão como material de análise e reflexão. As teorias informais passam a ser explicitadas e a serem desafiadas juntamente com as teorias formais. Dessa forma, o professor poderá reformular crenças e teorias, ressignificando-as.

Tabela 6 – Resumo dos níveis de reflexão

Fonte: Sant’Ana (2006)

Contudo, podemos afirmar que é um consenso, atualmente, que os saberes racionais não são suficientes para enfrentar a complexidade e a diversidade das situações de ensino de LE, com isso, busca-se refletir sobre novas formas de exercício da profissão, como

por exemplo, um ensino voltado para o desenvolvimento das competências do professor e aluno dentro dessa perspectiva reflexiva. As idéias de Schön (1997), a respeito do profissional reflexivo se impõem neste cenário, propondo a reabilitação da razão prática, a aprendizagem por meio da experiência, a atualização da intuição e da reflexão na ação e sobre a ação. Segundo Perrenoud (1999b), tais pressupostos se aplicam ao ofício de professor, que além do conhecimento dos conteúdos de ensino, ele necessita possuir um conjunto de saberes/competências abrangentes, didáticos e transversais, provenientes da sua formação contínua, das trocas com colegas e construídos ao longo de sua experiência. Além disso, o autor propõe que o “paradigma reflexivo” possa conciliar, no dia-a-dia da sala de aula, razão científica e prática, conhecimento de processos universais e saberes de experiência, ética, envolvimento e eficácia.

### **2.5.2 Conscientização**

A conscientização é o conceito central na filosofia de educação do pedagogo brasileiro Paulo Freire. Segundo o autor ela se distingue em três níveis, a saber: a consciência ingênua; a consciência mágica e a consciência crítica. Freire (2006) reitera que o homem na captação da situação-problema (o fenômeno), capta também seus nexos causais, isto é, ele estabelece uma relação direta entre a apreensão da causalidade autêntica com a conscientização crítica, em outras palavras, quanto mais o homem capta os aspectos causais de certo problema, mais ele consegue uma consciência crítica desse fenômeno. Além disso, o autor nos assegura que somente através de uma conscientização crítica o homem se torna capaz de interferir, modificar e (re)criar a realidade em que está inserido. Por outro lado, a consciência ingênua possui uma perspectiva estática e preestabelecida de uma situação-problema, nessa perspectiva, o sujeito se vê assujeitado àquela situação, incapacitado de mudar a natureza e/ou sua realidade. Enquanto que na consciência mágica, o sujeito emprega certo poder superior aos fatos (situação-problema), no qual o homem está à mercê das circunstâncias, como aponta o autor, o sujeito tem que se submeter a essa situação-problema com 'docilidade' (FREIRE, 2006), ou se vê vencido pelo poder fatalístico dos fenômenos da natureza.

Então, a partir desses três níveis de consciência, podemos direcioná-los à sala de aula de LE e concluirmos que à medida que o aprendiz desenvolve sua consciência crítica,

mais ele se envolve com sua aprendizagem de forma mais autônoma, tornando-se capaz de interferir, interagir e mudar opiniões e concepções anteriormente inquestionáveis, como por exemplo, a definição de língua, linguagem e a abordagem de aprender e ensinar línguas estrangeiras. Por outro lado, quanto mais o aprendiz se encontra predominantemente embasado por uma consciência ingênua ou mágica, mais ele se torna passível ao seu processo de aprendizagem, considera o conhecimento do professor como verdade absoluta, internaliza esse conhecimento e adapta-o conforme lhe foi repassado. Freire (2006) ressalta que se o aprendiz compreende um objeto, automaticamente, ele atua sobre ele no intuito de interferir e modificá-lo como podemos observar em seus apontamentos a seguir:

[...] toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou predominantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação. (FREIRE, 2006, p. 114).

A conscientização permite desenvolver uma consciência crítica ativa, ela é um ato de conhecimento, que implica a revelação gradual da realidade. O sujeito, numa dinâmica da compreensão, conhece melhor o mundo/contexto o qual está inserido, e, conseqüentemente, consegue intervir e transformá-lo para melhor. Pois, o distanciar-se de forma crítica de seu próprio “eu”, automaticamente, ele se torna seu próprio objeto de estudo, permitindo-lhe mudar atitudes, crenças e formas de agir/habitus<sup>20</sup>. Nesse sentido, trata-se também, segundo Freire (2006), que todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando, o qual só se tornará um ser histórico a partir dessa 'dialogação' entre o mesmo e o seu contorno.

Em consonância às idéias de Freire (2006) e Almeida Filho (1997), a abordagem de um professor, que é a força maior que orienta, dá consistência e rumo ao trabalho do mesmo, que rege toda sua 'orquestra', dando ritmo e dinamicidade ao seu processo de ensinar LE, através de sua análise que caminhamos rumo a uma dimensão conscientizadora de sua práxis, ou seja, seria a passagem da condição de abordagem implícita para a condição de explicitação da própria abordagem, como podemos conferir nas palavras de Sant'Ana (2006):

---

<sup>20</sup>O termo 'habitus' é empregado neste trabalho no sentido de Bordieu (1991, p. 126) como “um sistema de disposições adquiridas o longo de uma existência e que, por ser encarnado nos corpos, faz com que os agentes se comportem de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias. É ele ainda que permite que, entre pessoas de um mesmo grupo, dotadas de um mesmo habitus, tudo seja evidente, até mesmo os conflitos”.

Outro traço característico da CA (competência aplicada) é a consciência das ações. O professor que se beneficia da CA é consciente dos resultados de seu trabalho. A tomada de consciência facilita um diálogo entre as teorias formais acadêmicas e as informais. (p. 89).

Então, a conscientização nos leva à construção de patamares sucessivos de participação em ações de formação e transformação numa sociedade ativa e mutável, isto é, a formação de educadores(as) e formadores(as) numa perspectiva de conscientização implica uma cultura 'não-tranquilizante da educação' envolvendo os educadores(as) numa perspectiva de 'estranhamento' (ALMEIDA FILHO, 2006b) contínuo de sua práxis pedagógica, tornando-se um professor-pesquisador, o qual procura responder seus próprios questionamentos, conduzindo-o a uma prática crítico-reflexiva e concretizadora de atitudes autênticas e transformadoras. Quando mencionamos atitudes transformadoras, não queremos com isso dizer, que está imposto ao professor-educador uma situação de obrigatoriedade de mudança na sua prática pedagógica, mas sim de uma oportunidade de auto-reflexão e conscientização da situação-problema captada pelo mesmo, análise de seus aspectos de causalidade e posteriormente, fazer uma análise sistemática desse objeto e tomar uma atitude de plausibilidade, na qual deve decidir se deve mudar e adotar práticas novas ou permanecer com as antigas, como assegura Celani, (2006, p. 39): “[...] é preciso que fique claro que a consciência crítica, face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo; aceita-os na medida em que são válidos.”

### 2.5.3 As teorias

Segundo Sant’Ana (2006, p. 92) teorias são um conjunto de idéias e explicações dialógicas de base formal e informal que o professor conhece e é capaz de expor sobre suas ações de ensinar e aprender LE. Isso significa que todas as explicações (explicitações) e idéias que o professor constrói sobre seu modo de ensinar, passam por uma reflexão e conscientização de leituras de autores da área, isto é, *teorias formais*, como também pelas *teorias informais* (implícitas) - experiências profissionais, crenças e o que ele acredita ser o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras, o que é língua/linguagem/língua estrangeira e sala de aula, os papéis e atitudes do professor e aluno, que segundo afirma Almeida Filho (1999) constituem o núcleo duro da abordagem de um professor. Então, como podemos verificar nestes apontamentos, existem dois tipos de teorias, a *formal* (adquirida nas escolas e universidades) e a *informal* (experiência de vida do professor), sendo que ambas são

aspectos constituintes da Competência Aplicada (CA), na qual o professor desenvolve sua habilidade de explicitar teorias lidas e adquiridas através de estudos científicos, ou seja, consegue explicar suas atitudes em sala de aula, sua abordagem e metodologia de forma significativa e reconhecer como atingiu os resultados observados naquela práxis, em outras palavras, “Os professores de línguas precisam crescentemente poder explicar por que ensinam, como ensinam, por que ensinam línguas assim e por que seus alunos aprendem como aprendem.” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 13).

Para que o profissional de LE (inglês) consiga atingir tal nível de competência aplicada é necessário que ele desenvolva concomitantemente, várias competências, entre elas a sua subcompetência teórica e a capacidade de reflexão antes, durante e/ou após o processo de ensino/aprendizagem (SCHÖN, 1997). Pois é o suporte teórico formal juntamente com o informal que lhe proporcionará uma conscientização/conhecimento do fenômeno e uma atitude significativa. É na Lingüística Aplicada (LA) que esse profissional encontra esse suporte teórico para tentar clarear e mapear o complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e o uso da linguagem humana em diferentes contextos. Como sugere Widdowson (1978 *apud* ALMEIDA FILHO, 2005) ser na subárea do ensino de línguas que se encontra o objetivo de seus trabalhos de pesquisa em LA:

[...] fornecer um tratamento coerente do ensino comunicativo de língua estrangeira, a partir de uma concepção de linguagem-discurso e de princípios explícitos de escolha de procedimentos de ensino e produção de material didático. (p. 26).

Entretanto esse processo de reflexão, leitura formal, conscientização e ação não é tão linear e simples como aparenta ser, ao contrário, é um processo extremamente complexo, pois envolve também aspectos cognitivos, sociais, técnicos, políticos entre outros, como enfatiza Pennycook (1998, p. 24):

Como lingüistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida. [...] Assim, é dever da Lingüística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos. [...] que os lingüistas aplicados investiguem as vias pelas quais nosso trabalho favorece as formas cada vez mais sofisticadas da coerção física, social e, acima de tudo, ideológica. Portanto, como educador e lingüista aplicado, sinto que o meu projeto pessoal deva ser sempre e simultaneamente, pedagógico e político.

Então, como lingüistas aplicados, temos que trabalhar não só com os objetivos de produção de aportes teóricos formais e produção de materiais didáticos para auxiliar o processo ensino/aprendizagem de línguas, mas trabalharmos dentro da perspectiva de abordagem crítica para a LA, que seja mais sensível às questões sociais, políticas, culturais e étnicas, numa tentativa de transformar e, conseqüentemente otimizar a política educacional vigente em nosso país.

#### 2.5.4 Atitude

A atitude é revelada através da prática do professor de LE, ou seja, o professor em atuação em sala de aula revela suas intuições, crenças, experiências de vida (competência implícita), reflexões conjugadas a uma competência teórico-formal (aprendizagem acadêmica). De acordo com Almeida Filho (1999), a ação é a síntese do núcleo de abordagem ou filosofia de ensinar de um professor, quais sejam a concepção de língua, linguagem, língua estrangeira e aprender LE.

Então, compreendemos que através da prática do professor de LE, tanto dentro quanto fora da sala de aula (através de sua operação global de ensino) podemos explicitar a filosofia ou força norteadora de sua abordagem. Também é através da atitude/ação do professor analisada sistematicamente dentro dos paradigmas da LA, que podemos contribuir para uma (re)criação de teorias formais contextualizadas, que simultaneamente perpassam por uma **conscientização** (FREIRE, 2006), **reflexão** desse conhecimento (**teoria**) sistematizado em **ação**.

Entretanto, não queremos dizer que a ação é a etapa final do processo, pois como apresentamos anteriormente na figura 5 (Movimento circular dos fatores que influenciam a dinamicidade das competências), este é um processo dinâmico e circular, como propõe Sant'Ana (2006, p. 84):

Palavras como 'enfrentar', 'solucionar', 'mobilizar', 'desempenhar', 'realizar' presentes nas definições de quase todos os autores indicam que a competência tem um elemento que atua sobre a realidade, se manifesta concretamente através das ações. Assim poderemos examinar na práxis do professor a manifestação de suas competências, sem entender, entretanto, que a ação representa o fim.

Ao afirmarmos que competência é ação, logo, a prática de um professor de LE se resume num conjunto complexo de competências mobilizadas pelo mesmo para atingir fins específicos. Além disso, podemos compreender também, que a práxis desse profissional transforma a realidade de sua sala de aula, escola e comunidade num tempo e espaço específicos, portanto, competência também é social como defende Bandeira (2003 *apud* SANT'ANA 2006, p. 84):

[...] 'competência implica construção social', ou seja, o conceito de competência está relacionado a um determinado momento histórico e social, podendo esse conceito variar de acordo com a época e a sociedade.

Então, se competência implica construção social, devemos entender que ela deve ser estudada dentro dos construtos vigentes da Linguística Aplicada atual, isto é, por um lingüista aplicado que esteja atuando em um grupo de estudo de base 'transdisciplinar', e que se sinta responsável e envolvido com as questões sociais da comunidade a que pertence, ou seja, um lingüista aplicado interessado pelos estudos das pessoas em ação no mundo - no contexto de ação' (MOITA LOPES, 1998, p. 123). Dentro desse paradigma transdisciplinar, 'a teoria informa a prática e a prática informa a teoria' (*ibid.*, p. 119), em outras palavras, a prática é indissociável da teoria e vice-versa.

Portanto, ao olharmos as competências através desses óculos de lentes transdisciplinares, podemos enxergar suas características dinâmicas, sem fronteiras demarcadoras de territórios e que somente podem ser observadas no contexto de aplicação/ação (social, política, étnica, ideológica etc.).



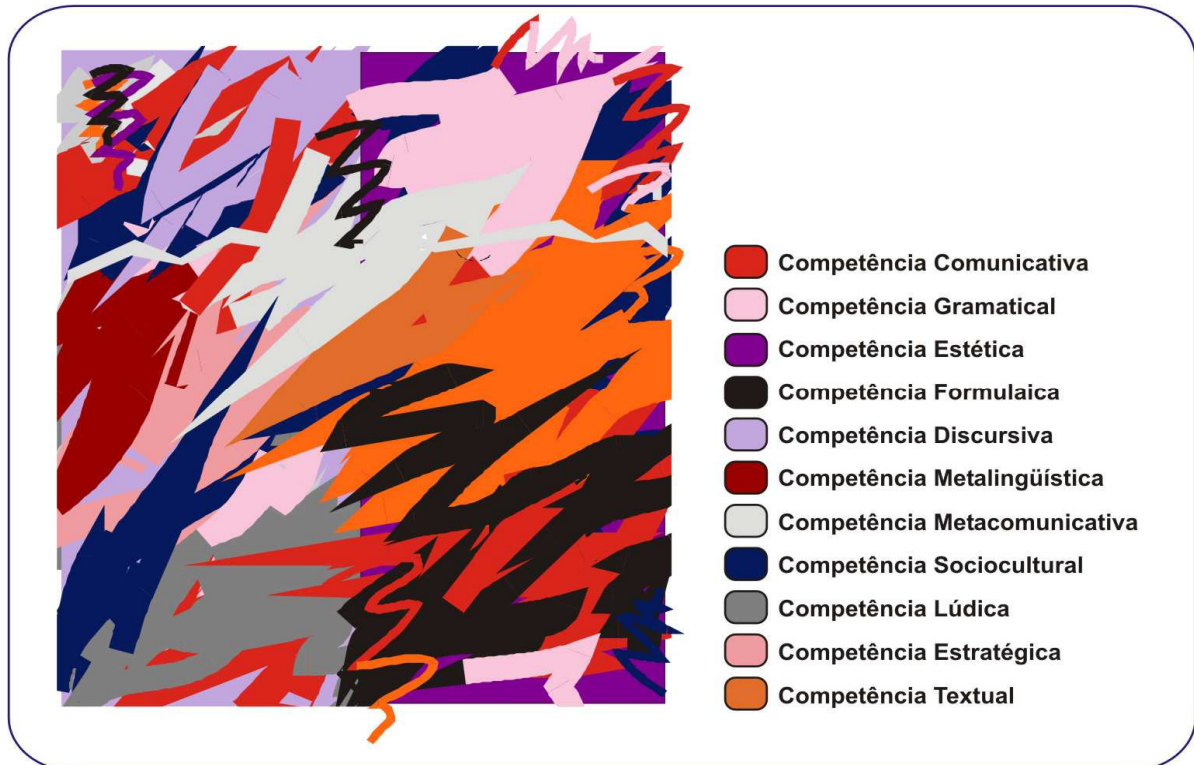


Figura 7 – Difusão das competências através de uma visão transdisciplinar

Ainda dentro desse estudo transdisciplinar das competências do professor de LE, também encontramos o papel primordial da reflexão, na qual o profissional se encontra totalmente envolvido na tentativa de solução do problema detectado na sua prática cotidiana, conforme aponta Moita Lopes (1998), que de certa forma, o envolvimento em reflexão é mais importante do que a própria solução do problema que está sendo estudado. Sendo que estes problemas de uso da linguagem entre professor/aprendizes, conduz o professor-pesquisador da própria prática a uma tomada de consciência crítica (conscientização) a respeito do fenômeno estudado, que posteriormente pode gerar a compreensão do mesmo (conhecimento contextualizado) para que possa atuar de forma significativa dentro desse contexto, isto é, modificar essa realidade complexa e mutante do mundo pós-colonial em que nos encontramos, contemplando a multiplicidade das realidades subjetivas e identitárias dos seres humanos e suas especificidades como apontam Gibbons *et al.* (1995 *apud* MOITA LOPES, 1998, p. 121):

Estes participantes (professor/aprendizes) se envolvem em todos os momentos da pesquisa: definição do problema, interpretação dos dados etc. Isto quer dizer que o impacto da pesquisa sobre o social está presente desde o início e torna os participantes mais reflexivos sobre os processos a que estão submetidos no contexto de aplicação. As soluções, portanto, têm que responder aos anseios dos participantes e não ser simplesmente colocadas em termos científicos ou técnicos.

Nesse contexto, primamos nessa pesquisa-ação, essas atitudes conscientizadoras da possibilidade de distribuição social do conhecimento compreendido nesses estudos, como também, na reflexão crítica e ativa sobre o fenômeno pesquisado, aprofundando assim, nossas responsabilidades sociais.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISE DOS DADOS

#### 3.1 INTRODUÇÃO

Para análise dos dados coletados, utilizamos os procedimentos de base etnográfica (ERICKSON, 1986; FETTERMAN, 1998; MOURA FILHO, 2006), conforme mencionado no Capítulo I desta pesquisa. Como instrumentos de pesquisa, utilizamos entrevistas semi-estruturadas, relatos reflexivos e observações de aulas gravadas em áudio e vídeo. Os dados obtidos dessas observações foram confrontados com as informações oriundas dos relatos reflexivos, falas informais anotadas (fora de sala de aula) e entrevistas semi-estruturadas realizadas com os participantes da pesquisa, com a finalidade de averiguarmos a coerência entre as ações em sala de aula e as afirmações feitas pelos professores participantes, assim como de tentarmos identificar as características subjetivo-cognitivas (atitudinais e comportamental-afetivas) juntamente com a competência lingüístico-comunicativa desses professores, as quais pudessem influenciar as interações de seus alunos na língua-alvo.

Apesar de nossa pesquisa ter como foco a competência lingüístico-comunicativa do professor de LE e a influência que isso exerce na aprendizagem dos alunos, não deixamos, porém de considerar a abordagem de aprender do aluno, suas crenças e opiniões a respeito do processo de ensinar e aprender línguas, sendo que esses dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os participantes da pesquisa e gravadas em áudio e transcritas posteriormente.

Ao final da nossa análise, apresentaremos um gráfico demonstrativo e comparativo dos diferentes níveis de proficiência comunicativa de cada participante da pesquisa (P1, P2, P3 e P4) e seus respectivos resultados alcançados. Os dados foram analisados de forma predominantemente subjetiva e interpretativista segundo critérios sugeridos por Erickson (1986), para tentarmos clarear e mapear explicitamente os fatores que contribuem para uma maior ocorrência de momentos interacionais na língua-alvo entre aluno/professor e aluno/aluno no contexto formal de ensino de línguas estrangeiras, e posteriormente respondermos à pergunta-problema desta pesquisa: Qual é a influência da

competência lingüístico-comunicativa do professor de LE (inglês) não-nativo no ensino por ele produzido?

### 3.2 SOBRE P1

*No começo, imitava os meus professores até que aprendi a negociar com os alunos e a aula passou de hora do recreio para uma aula legal, para eles e para mim. /.../ (relato reflexivo de P1).*

P1 é professora de inglês há cerca de 17 anos. Ela já teve oportunidade de morar na Alemanha por dois anos (onde ela não teve muita oportunidade de praticar a língua estrangeira que leciona - inglês), e um mês em Nova York. De acordo com seu relato reflexivo (Cf. Anexo 5), estudou por oito anos na Cultura Inglesa onde realizou o exame de proficiência da Universidade de Cambridge em 1987. Posteriormente, fez a complementação pedagógica na universidade, cursando a licenciatura em Letras (Inglês e suas respectivas literaturas) e em 2002 concluiu doutorado em Literatura Comparada.

Hoje é professora efetiva da Universidade Federal na qual se situou a pesquisa, onde atua preferencialmente na área de Literatura Inglesa e Norte-Americana com uma carga horária semanal de 40h (dedicação exclusiva). Faz parte do comitê técnico científico dessa universidade, do programa de iniciação científica/CNPq da pró-reitoria de pesquisa. Também é professora de Inglês Instrumental do Programa de Mestrado em Ciência Animal e Tropical dos cursos de Medicina Veterinária e Zootecnia. P1 é professora-pesquisadora dos Projetos Braile e Pro-docência aprovados pelo MEC ora em andamento.

Portanto, P1 é uma professora ativa nas três dimensões da educação superior de ensino: graduação, extensão e pesquisa. Também trabalha numa perspectiva interdisciplinar de ensino e aprendizagem, pois participa de eventos e projetos científicos das outras áreas de formação (Geografia, Matemática, Medicina Veterinária, Zootecnia e História) assim como se revela uma professora consciente da importância do desenvolvimento de sua competência profissional para sua formação, tanto que hoje se encontra envolvida com o seu projeto de pós-doutorado em Literatura Comparada.

P1 é uma professora fluente (usuária avançada, nos termos do nosso instrumento) na L-alvo conforme o exame de proficiência realizado no início desta pesquisa, o qual foi uma

adaptação do exame Celpe-Bras para o contexto da pesquisa, ou seja, para a Língua Inglesa e aplicado por professores nativo e não-nativo proficiente, os quais apresentam alto nível de competência lingüístico-comunicativa e longa experiência no ensino de Língua Inglesa.

<b>Resumo das atividades desenvolvidas em sala de aula por P1</b>			
<b>Data das Atividades</b>			
<b>02/04/2007</b>	<b>25/04/2007</b>	<b>02/05/2007</b>	<b>28/05/2007</b>
<p>Profa. Inicia a aula contextualizando a importância de se falar LM (Português) em sala de aula de LE.</p> <p>Explica algumas diferenças entre sotaques Americano e Inglês.</p> <p>Dinâmica com a tradução de alguns comandos mais utilizados nas aulas de LE (classroom's language)</p> <p>Enfatiza que além das quatro habilidades (ler, falar, ouvir e escrever) ela iria trabalhar uma quinta habilidade (pensar)</p>	<p>Separa a sala de aula em dois grupos (green-purple) e inicia uma dinâmica de revisão das classroom's language.</p> <p>Os alunos teriam que cobrir as sentenças com um pedaço e papel e tentar adivinhar os comandos.</p> <p>Descobrir as sentenças e conferir se fizeram corretamente e depois ligar as sentenças com as figuras.</p> <p>Dinâmica com o artigo indefinido A/An, ligando o artigo apropriado com as palavras.</p> <p>Finaliza a aula com soma de pontos entre os greens e purples para premiar os vencedores com balinhas.</p>	<p>Coloca a data no quadro e explica como se lê em inglês.</p> <p>Mostra no retro-projetor algumas abreviações em inglês e pergunta seus significados.(What does it stand for?)</p> <p>Estudantes trabalham em grupo escrevendo os significados das abreviações em inglês.</p> <p>Corrige os apontamentos oralmente pedindo que os alunos repetissem cada significado. (choral repetition)</p> <p>Mostra a figura no livro para introduzir o texto (lesson on a plane) com vocabulário e expressões situacionais</p> <p>Pede aos alunos para lerem o diálogo. (role play)</p>	<p>Apresenta algumas expressões Americanas e outras Britânicas.</p> <p>Apresenta aos alunos uma lista de palavras e expressões Americanas e Inglesas e pede para ligá-las de acordo com seus respectivos significados.</p> <p>Apresenta alguns adjetivos em inglês e pedem para escolherem alguns para descreverem suas próprias características e/ou dos colegas.</p>

Tabela 7 – Resumo das atividades desenvolvidas em sala de aula por P1

Conforme podemos observar no resumo das atividades desenvolvidas por P1 (Tabela 7), durante as aulas observadas e gravadas em áudio e vídeo pela professora-pesquisadora participante desta pesquisa, que P1, por seu alto nível de proficiência na L-alvo e sua experiência profissional logrou realizar dinâmicas e tarefas de cunho (pre)comunicativo

desvinculadas do livro didático com maior autonomia. No início das aulas do Projeto de Extensão (Oficina Pedagógica de Línguas Estrangeiras) as quatro docentes participantes da pesquisa se reuniram e decidiram adotar um livro didático (*New English File-Elementary*) com o intuito de facilitar o planejamento de atividades, conteúdos a serem ministrados e homogeneizar com plausibilidade as aulas, mas isso não implicaria o uso exclusivo do livro didático e tampouco a obrigatoriedade de seu uso. Além disso, concordaram que o livro didático selecionado era o que mais se aproximava das concepções da abordagem comunicativa, a qual se constitui, alegadamente, no eixo norteador das práticas e atitudes crítico-reflexivas, ou seja, procuram proporcionar um ensino comunicativo de acordo com as duas definições de ensino comunicativo de Almeida Filho (2002, p. 47-48):

O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua;

ou

O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz.

No excerto que apresentaremos a seguir podemos observar a fluência de P1 em se expressar na L-alvo (inglês), além disso ela raramente utilizou a LM (português) para explicar a atividade e/ou dar comandos. Essa atividade desenvolvida por P1 e transcrita parcialmente (infra) é uma atividade que não constava no livro didático e sim (re)elaborada pela mesma, mostrando assim sua autonomia e criatividade.

Entretanto, apesar dessa autonomia de P1 em relação ao livro didático demonstrada através das observações e gravações de suas aulas, seu alto nível de fluência na L-alvo, sua firmeza, determinação, acuidade de uso da língua(gem) estrangeira em todos os seus aspectos como, por exemplo, a fonética, fonologia, sintaxe, semântica e variedades sócio-culturais, criatividade na produção de atividades (pre)comunicativas, constatamos uma baixa motivação de seus alunos por se envolverem ativamente nas dinâmicas e interagirem na L-alvo e/ou responderem as perguntas de P1. O excerto abaixo, da aula ministrada em 25/04/2007, visa ilustrar essas ponderações na linha 32 (grifo) podemos observar essa resistência dos alunos em participarem da atividade, sendo que P1 precisou solicitá-los para

responderem aos seus comandos, isto é, eles raramente respondiam espontaneamente e/ou por motivação própria.

- 01 P1: *Today we're going to have this review class and you're going to work in*  
 02 *teams. So, team green ((she points to the right side of the class)) and team*  
 03 *purple ((she points to the left side)) right? And then you're going to score the*  
 04 *points. So, we're going to have a series of activities. So, first of all, I'd like*  
 05 *you open your books to this page. I don't have the number but looks like this*  
 06 *((she shows the page to the students))*
- 07 P1: *So, get a piece of paper! A PIECE OF PAPER! ANYTHING! Or the candies*  
 08 *I gave you and cover the phrases. So, all you have to do is (+) you have the*  
 09 *pictures but you don't have the phrases for example number one (+) you have*  
 10 *to remember those classroom's language we learned. Ok, look at the number*  
 11 *one (+) What is this lady doing? What's she doing? Look at the movement!*  
 12 *Look at the picture!*
- 13 A1: *((P1 goes to the door and close it)) What's she doing?*
- 14 P1: *No. Just say* [ *close the door!*  
 15 A1: [ *close the door!*
- 16 P1: *Very good! Close the door! Write it down!*
- 17 P1: *And I'm going to give you five minutes for you to do the others! Ok, five*  
 18 *minutes. It starts from now. ((After five/ten minutes))*
- 19 P1: *Who wants to start answering? (...)* ((Nobody answers))
- 20 P1: *If you don't remember the (+) sentence the phrase just write a word!*
- 21 A2: *Eu não lembro desse aqui!*
- 22 P1: *Ok! You have to say it in English! Phrases like: I don't remember and I don't*  
 23 *know you can say it in English! Vocês não vão mais falar em português!*
- 24 P1: *(...) ((Nobody answers)) Ok! Let's do it!*  
 25 *Number one! What's the language? What's the phrase?*
- 26 A1: *She's closing the door!*
- 27 P1: *No. Just say the language: Close the door!*
- 28 A1 e  
 A2: *Close the door!*
- 29 P1: *Repeat! One, two, three*
- 30 Sts: *Close the door!*
- 31 P1: *Good! Number two! (...)* ((Nobody answers))
- 32 P1: **Say it A1!** ((A1 keeps silence and looking at the book))
- 33 P1: **GO TO PAGE EIGHTY-FOUR!**
- 34 Sts: *Go to page eighty-four!*
- 35 P1: *Good! Number three! Do you think it's LISTEN AND REPEAT?*

Portanto, essa resistência de participação nas dinâmicas e uso da L-alvo pelos alunos de P1 ocorreu com certa frequência nas suas aulas. Percebemos que seus alunos tinham medo de participar e errar na presença de P1, e essa atitude de inibição e timidez por parte dos mesmos, propiciou uma aprendizagem passiva e não-comunicativa como deveria ser, isto é, não houve interação espontânea e uso de linguagem significativa (insumo

significativo, ou seja, I+1 segundo KRASHEN, 1982) para a construção de conhecimento, reflexão, conscientização, assimilação e transformação de contextos.

Essa resistência e falta de motivação por parte dos alunos também foi detectada por P1 de forma reflexiva e crítica conforme pode ser notado no excerto da entrevista (Cf. Anexo 6) realizada em 25/06/2007 e transcrita a seguir:

- 20 PP: *De que forma a CC pode influenciar no seu modo de ensinar?*  
 21 P1: *Ela pode e deve né? (+) no sentido que (+) eu sempre tomei muito cuidado com*  
 22 *isso (+) é que sempre foi uma coisa muito colocada nos cursos de metodologia*  
 23 *(+) e agora eu voltei a refletir sobre isso né? E:: no caso do professor (+) do*  
 24 *ponto de vista do professor (+) e:: o professor tem que saber adequar sua*  
 25 *competência à competência lingüística ((Comunicativa)) do aluno né? Sem*  
 26 *com isso (+) e aí eu insisto (+) né (+) minimizar né (+) ou baratear no sentido*  
 27 *de falar né (+) I (++) am (++) a (++) teacher (+++), mas tentar que a coisa*  
 28 *ocorra com um mínimo de fluidez. **O máximo aproximado do nativo, mas***  
 29 ***procurando se adequar, coisa que nem sempre, eu acho talvez pela distância***  
 30 ***eu tenha conseguido fazer né? !...!***

Dentro dos pressupostos de uma pesquisa-ação de base colaborativa, a qual objetivamos otimizar no nosso contexto de ensino/aprendizagem transformando-o de acordo com as peculiaridades de nossa região e conforme a proposta de *plausibilidade* de Prabhu (1990) conseguimos proporcionar momentos de reflexão crítica, de conscientização (FREIRE, 2006), e transformação da realidade atuante da participante da pesquisa, a qual posteriormente à pesquisa realizada, pediu à professora-pesquisadora desta pesquisa que observasse outras aulas (Inglês Instrumental), para que pudesse obter um retorno diferente, ou seja, um *feedback* positivo da transformação de atitudes, as quais pudessem ser explicitadas, refletidas (teoricamente), conscientizadas e transformadas conforme os apontamentos de Blatya (1995):

O fato de existirem teorias geradoras de **práticas não conscientes**, subjacentes a cada ação nossa, parece levar à conclusão de que, **enquanto não explicitadas**, enquanto atuando de uma forma subjacente, **não serão passíveis de mudança e evolução deliberadas**. Enquanto permanecerem no subconsciente, elas não podem ser examinadas, verificadas, abertas a questionamentos e alternativas. (p. 49-50, grifos nossos).



### 3.2.1 Noção de competência lingüístico-comunicativa de P1

Ao questionarmos P1 sobre o que é competência lingüístico-comunicativa (doravante CLC), esta respondeu que o termo significa “/.../ *entender e ser entendido tanto numa LE como na LM /.../ independentemente do grau de correção gramatical*”. Entendemos que a noção de competência lingüístico-comunicativa compreendida por P1 é essencialmente pragmática, não dando muita ênfase à acuidade gramatical, ou seja, o importante é comunicar de forma que seu interlocutor possa entender e dar prosseguimento ao diálogo. Isso significa que o que interessa, de fato, não é a qualidade do insumo, mas sim a comunicação. De acordo com Alarcão (2003 *apud* MOURA, 2005, p. 117),

[...] É possível saber-se bem a gramática de uma língua e ter um bom domínio do vocabulário e, contudo, ficar imobilizado linguisticamente numa situação real de comunicação pela incapacidade de mobilizar adequadamente os conhecimentos para aquela situação concreta.

Em entrevista realizada em 25/06/2007, P1 afirmou não ter um embasamento teórico do termo competência lingüístico-comunicativa, mas intuitivamente, através de suas competências implícita e profissional, sabia que já trabalhava com essa perspectiva comunicacional, conforme podemos observar (grifos) no excerto a seguir:

- 11 PP *Você já leu, estudou, ouviu ou escreveu sobre esse termo?*  
 12 P1: *Só agora aqui né (+) com a sua pesquisa (++) É algo que eu sempre refleti a*  
 13 *partir dos próprios questionamentos e depoimentos dos meus alunos que*  
 14 *sempre que eu começava a dar aula num curso de inglês ou particular eu*  
 15 *sempre perguntava o que eles pretendiam né?*

Entretanto, apesar de P1 ter consciência do que seja a CLC e de sua relevância para o processo de ensino/aprendizagem, pudemos verificar nas aulas observadas e gravadas em áudio e vídeo, que suas atitudes eram predominantemente formalista/estruturalista<sup>21</sup> e/ou funcionalista, isto é, ela focalizava sua prática pedagógica em sala de aula, repetições, memorizações e reforço, visão esta, vinculada ao behaviorismo skinneriano de “comportamento verbal”, que segundo Skinner (1957 *apud* RIVERS, 1964, p. 33): “consiste em associações de estímulo-resposta, as quais dependem de um outro organismo para seu reforço [...] o locutor, o qual é meramente o *locus* do comportamento verbal, não a causa”.

<sup>21</sup> Não há aqui julgamento de valor acerca da abordagem formalista.

Essas características de uma abordagem estruturalista podem ser demonstradas no excerto a seguir da aula observada em 25/04/2007:

- 01 P1: *Ok! Let's do it! Number one! What's the language? What's the phrase?*  
 02 A1: *She's closing the door!*  
 03 P1: *No, just say the language. CLOSE THE DOOR!*  
 04 A1e A2: *Close the door!*  
 05 P1: *Repeat! One, two, three*  
 06 Sts: *Close the door!*  
 07 P1: ***Good!***

Contudo, P1 não objetivou instigar seus alunos a uma interação mais abrangente e significativa para os pares, se contentando apenas com a resposta correta para aquele comando específico, seguido de um reforço, como, por exemplo, na linha 7 do exceto supra citado.

### 3.2.2 A abordagem de P1

Primeiramente, de acordo com a análise de Alvarenga (1999, p. 140) podemos destacar o fato de as “abordagens de ensinar serem únicas porque são únicos os professores, ao mesmo tempo em que são socialmente distribuídas, isto é, são constituídas ao longo dos anos por fatores advindos do contexto social no qual interagem”. É dessa perspectiva de abordagem subjetiva e socialmente circunscrita na interpretação da autora que analisamos nossos participantes da pesquisa.

Apesar de P1 ter pronunciado uma noção implícita do que seja uma CLC e de sua importância no processo de ensino e aprendizagem, de preparar tarefas com propósitos comunicativos e de dar ênfase aos interesses de seus alunos, ela acabou por desempenhar aulas de cunho predominantemente estruturalista com viés comportamentalista.

Em entrevista realizada em 25/06/2007, P1 ao ser questionada sobre se sentir prejudicada ou inferior em relação a um professor nativo no processo de ensinar língua estrangeira respondeu da seguinte forma:

79 P1: (+++) *Não! Não! Nem um pouco! A experiência que eu tive e:: não sei se*  
 80 *responde a sua pergunta (+) nos cursos de inglês que me fez inclusive (++)*  
 81 *deixar os cursos de inglês (+) de ensinar (+) de deixar de ensinar inglês para*  
 82 *passar para literatura foi exatamente o contrário (+++) eu acho (+) era um (+)*  
 83 *em geral eram professores nativos que chegavam e eram contratados e:: nós*  
 84 *(+++) NÃO NATIVOS éramos relegados assim (+++) às funções mais (++) e::*  
 85 *menos importantes. E (++) muitas vezes (+) e não foi uma vez só (+++) muitas*  
 86 *vezes os não-nativos foram chamados a substituir porque os nativos não*  
 87 *tinham o estudo da gramática (+++) da (++) sintaxe da língua. Então (+++)*  
 88 *pelo contrário (++) me senti mais prejudicada pelos nativos que pelo fato deles*  
 89 *serem nativos (+++) aí sempre eles eram usados assim digamos (++) assim a*  
 90 *NATA! NÉ? Quando que eu acho que o papel do professor BEM FORMADO!*  
 91 *NÃO-NATIVO! Ele é fundamental porque (+) ele promove com o aluno uma*  
 92 *(++) digamos, (++) uma sensação de conforto MAIOR! Ele tem mais*  
 93 *conhecimento da gramática do que o nativo tem! Porque já conversei com*  
 94 *muitos (+) e eles não estudam a gramática a fundo (+++) então eles não tão*  
 95 *é:: preparados para responder certas perguntas como nós estamos. E os*  
 96 *nativos SIM! Têm o papel de (+++) mas no sentido de (+) é:: aumentar*  
 97 *FLUÊNCIA, COMUNICATIVIDADE e etc. né? Mas eu nunca me senti*  
 98 *assim prejudicada pelos nativos!*

Podemos observar nas linhas 08, 09 e 10 do excerto da entrevista citado acima, P1 reconheceu maior relevância no aprendizado da gramática quando distinguiu os papéis dos professores não-nativos (ensinar gramática) e a dos nativos (ensinar fluência e comunicatividade), mas quando foi advertida pela pesquisadora se os não-nativos também não poderiam aumentar a fluência de seus alunos, P1 respondeu da seguinte forma: “*Sim! ELE PODE! ELE PODE! Em muitos casos ele faz isso tão bem, ou melhor, do que um que não tenha tanta (+++) ah! Esqueci a palavra!*”.

Portanto, entendemos que a abordagem predominante nas aulas de P1 foi estrutural-funcionalista, ainda que a mesma possuísse uma vontade nomeada de ser comunicativa. Segundo Almeida Filho (2002, p. 51), para que possa ocorrer uma mudança profunda na nossa concepção de aprender (e ensinar) uma LE como o inglês no Brasil,

[...] é preciso ter consciência de teorias relacionadas à área, quais sejam: conhecer a crítica séria que se fez sobre o ensino de base gramaticalista; [...] conhecer as bases teóricas que possibilitam o estudo continuado de novas maneiras de ensinar comunicativamente e, para solidificar e entrelaçar o conhecimento sobre aspectos da aprendizagem comunicativa, é relevante a leitura de resultados de pesquisas sobre os processos internos de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Em outras palavras, diria que é relevante para o professor de LE estar sempre desenvolvendo sua competência teórica rumo a uma capacidade de explicitação da mesma, isto é, desenvolver sua CA, conforme Sant’Ana (2006). Mas, o desenvolvimento dessa “conscientização da própria prática implica o desvelamento das teorias que estão implícitas nas ações docentes.” (BANDEIRA, 2003 *apud* SANT’ANA, 2006, p. 82).

### 3.3 SOBRE P2

*Quando o professor de línguas se conscientiza e passa a fazer uso das competências necessárias para ensinar e aprender línguas ele já está caminhando para o seu sucesso e de seus alunos. (relato reflexivo de P2).*

P2 é formada em Letras Português/Inglês e é professora de inglês há cerca de 15 anos, de acordo com as informações do seu relato reflexivo (Cf. Anexo 7) já ministrou aulas de inglês em escolas particulares de idiomas. Hoje, P2 é professora efetiva e trabalha 40 horas semanais com dedicação exclusiva na mesma universidade onde se graduou e demonstra interesse e entusiasmo pela profissão. P2 já teve oportunidade de viajar para um país onde a língua inglesa é falada (EUA). Especializou-se em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas e busca sempre se profissionalizar participando de congressos, seminários e projetos de capacitação da área. P2 fala e escreve bem na L-alvo e obteve um resultado de proficiência intermediária superior de acordo com o exame especial em Língua Inglesa realizado no início desta pesquisa.

Resumo das atividades desenvolvidas em sala de aula por P2			
Data das atividades			
02/04/2007	04/04/2007	23/04/2007	07/05/2007
<p>P2 inicia a aula falando em português da importância deles estarem fazendo parte do projeto de extensão. (10/15 min.)</p> <p>Os alunos se apresentaram em inglês e português.</p> <p>P2 pratica diálogo entre os alunos.</p> <p>Os alunos fazem exercício de ligar figuras com sentenças.</p>	<p>P2 faz uma dinâmica para gravar os nomes dos alunos. (10 min.)</p> <p>P2 faz uma revisão da aula passada (Introducing themselves), ensina alguns comandos em inglês (Classroom's language).</p> <p>P2 ensina os dias da semana e pede aos alunos para completarem um diálogo</p> <p>P2 escreve verbo TO BE no quadro e lê com os alunos. (Choral repetition), depois completam um exercício com o verbo To Be.</p>	<p>P2 pergunta para cada aluno como foi o final de semana deles e o que eles fizeram. (15/20 min.)</p> <p>P2 explica os pronomes demonstrativos e pratica uma dinâmica chamada <i>Simon says...</i> (P2 dá o comando para os alunos executarem)</p> <p>P2 espalha algumas figuras pela sala e pede aos alunos para escolherem algumas e descobrirem seus respectivos nomes em inglês com os colegas. Eles tinham que pegar as figuras que eles não sabiam o nome.</p>	<p>P2 pergunta para cada aluno como foi o final de semana deles e o que eles fizeram. (15/20 min.)</p> <p>P2 faz uma revisão dos nomes de algumas bebidas em inglês (choral repetition) e viagens.</p> <p>P2 mostra a figura e faz algumas perguntas de contextualização do texto. (pre-reading). Lê o texto e pede os alunos para completarem as lacunas.</p> <p>Leitura em voz alta do texto. (choral repetition)</p> <p>Alunos trabalham em grupos para discutirem sobre a cultura inglesa e brasileira.</p>

Tabela 8 – Resumo das atividades desenvolvidas em sala de aula por P2

P2 demonstrou reconhecer a relevância do filtro afetivo do aluno estar baixo (KRASHEN, 1982). Por isso, sempre iniciava suas aulas dedicando alguns minutos (entre 10 a 20 minutos aproximadamente) para falarem de assuntos de interesse dos alunos e a promover um clima mais descontraído entre os mesmos e, conseqüentemente, motivá-los a interagir na língua-alvo.

Durante a fase de observação das aulas notamos a capacidade de P2 em relacionar o assunto proposto pelo livro didático com a realidade dos alunos de forma peculiar, a qual os motivou a participarem mais ativamente de suas aulas sem que precisasse apontar voluntários

para participar das atividades. Os alunos riam, demonstravam entusiasmo e estavam relaxados durante toda a aula. A atitude de P2 contribuiu para que o filtro afetivo dos alunos estivesse baixo (KRASHEN, 1982) e os alunos não sentissem medo ou ansiedade no momento da comunicação, conforme podemos constatar no excerto abaixo, da aula ministrada em 07/05/2007:

- 01 P2: *How was your weekend A1?*  
 02 A1: *Very good!*  
 03 P2: *What did you do?*  
 04 A1: *Ah (+) I went to church and (+++)*  
 05 P2: *Went to church and (++) Hello! ((Greeting a student that was arriving late))*  
 06 P2: *Sorry! Went to church and (+++)*  
 07 A1: *And studied*  
 08 P2: *How was your weekend A2?*  
 09 A2: *Very good!*  
 10 P2: *What did you do?*  
 11 A2: *Ah (+) I studied. I went to the cinema*  
 12 *(...)*  
 13 P2: *Ok! Hey! Now ask me (+) about my weekend!*  
 14 A1, A2 e A4: *How was your weekend?*  
 15 P2: *EVERYBODY! EVERYBODY!*  
 16 Sts *HOW WAS YOUR WEEKEND?*  
 17 P2: *Good! Very good!*  
 18 Sts: *WHAT DID YOU DO?*  
 19 P2: *I went to the club!*  
 20 Sts: *Oh::!*  
 21 P2: *I went to a barbecue ! Do you understand barbecue? ((Teacher draws at the board))*  
 22 *board))*  
 23 P2: *So, I went to a barbecue at AABB ((Associação Atlética do Banco do Brasil))*  
 24 *Brasil))*  
 25 A1: *Como é que se diz: Você não me convidou?*  
 26 P2: *Ah! rrsrsr You didn't invite me!*  
 27 A1: *You didn't invite me!*  
 28 P2: *I'm sorry! But next Sunday (+) we're going to AABB again to another barbecue!*  
 29 *barbecue!*  
 30 A3: ***You are** going to invite me too?*  
 31 P2: *YES! You are (+) invited! You're all invited to go to the barbecue! Ok?*  
 32 A1: *OBA!*

Além de P2 passar alguns minutos de sua aula tentando baixar o filtro afetivo de seus alunos e contextualizar o assunto dentro da realidade dos mesmos, ela também não se preocupou com a acuidade gramatical no momento de interação, conforme podemos observar na linha 30 (grifo) do excerto supracitado. Acreditamos que essa atitude foi devido ao fato de não querer interromper o fluxo do diálogo durante a interação.

Outro fator que pode ter influenciado a maior participação e/ou motivação dos seus alunos em participar das conversações, foi sua capacidade de lidar com a situação de forma descontraída e com humor, conforme podemos observar no excerto da aula ministrada em 07/05/2007:

- 01 P2: *How was your weekend? Como foi seu final de semana?*  
 02 A5: *Good!*  
 03 P2: *What did you do?*  
 04 A5: *((she doesn't answer)) Uh?*  
 05 P2: *What did you do? O que você fez?*  
 06 A5: *Eu não sei ((incompreensível))*  
 07 P2: *What? I can help you! Give me an example!*  
 08 A5: *Eu fui numa exposição!*  
 09 P2: *She went to an exposition! OH! Of what? De quê?*  
 10 A5: *Bíblica!*  
 11 P2: *BÍBLICA! Ah (+) in the church! So, you can say: I went to church!*  
 12 P2: *Did you study? Você estudou?*  
 13 A5: *AH! rrsrrsrs!*  
 14 P2: *YES or NO?*  
 15 A5: *No!*  
 16 P2: *No:: you didn't study English? Eu magoei::*

Como podemos observar no excerto acima, além de uma atmosfera agradável e confiante estabelecida entre alunos/alunos e professora/alunos, P2 se colocou numa posição humanitária e subjetiva ao tentar ajudar A5, que apresentava grande dificuldade tanto lingüística como comunicacional, a se comunicar e construir seu próprio significado naquele contexto.

### 3.3.1 Noção de competência lingüístico-comunicativa de P2

P2 informou entender a CLC como “/.../ ter habilidade para falar outra língua, no nosso caso o Inglês.” Porém afirmou que essa não é a única competência que influencia na aprendizagem dos alunos e para uma boa formação do profissional de LE. O excerto extraído parcialmente da entrevista (Cf. Anexo 8) realizada em 25/06/2007 visa mostrar essas ponderações:

- 05 PP: *Você já leu, estudou ou ouviu sobre esse termo?*  
 06 P2: *Bom (+) eu já li assim (+) por alto né? Alguma coisa sobre isso. Mas não com profundidade.*  
 07  
 08 PP: *Você se recorda de alguma coisa?*

- 09 P2: *O que eu li sobre isso?*  
 10 PP: *É.*  
 11 P2: *Não, eu li que (+) um bom profissional (+) de línguas ele tem que ter a*  
 12 *competência lingüístico-comunicativa, mas (+) não é só essa competência que*  
 13 *influencia na aprendizagem dos alunos (+) ele precisa de muitas outras*  
 14 *competências pra ser um bom profissional.*

Em outro momento da entrevista, quando P2 foi questionada se teria conseguido desenvolver a CC de seus alunos de forma relevante e como o fez, ela respondeu da seguinte maneira:

- 44 P2: *Eu acho que sim (+) /.../*  
 46 P2: *Bom (++) eu tentei da melhor forma possível é:: falar (+) inglês com eles (+) e*  
 47 *tentei providenciar e:: tentei colocar atividades autênticas (+++) foi o que eu*  
 48 *é:: mais priorizei durante essas aulas (+) autenticidade (++) procurar tarefas*  
 49 *que é:: onde eles pudessem produzir coisas e:: que fossem de uso mesmo.*

Comparando o que P2 disse em entrevista ao que foi realizado em sala de aula, podemos concluir que há uma coerência em seu dizer e fazer, pois nas suas aulas observamos grande incidência de atividades autênticas e de interesse dos alunos, propulsando assim, uma participação ativa e motivada pelos mesmos.

### 3.3.2 A abordagem de P2

Entendemos que a abordagem de P2 foi pragmática<sup>22</sup>, ou seja, centrou-se primeiramente com o uso da linguagem, em proporcionar momentos de interação entre aluno/aluno e professora/aluno sem se preocupar com a acuidade gramatical ou com a qualidade de insumo produzido pelos mesmos. Apesar de preparar dinâmicas e jogos interativos, manteve-se bastante presa ao livro didático como pudemos verificar em conversas informais com P2, quando ela afirmou ser altamente dependente do livro convergentemente às suas atitudes em sala de aula, onde pudemos visualizar que P2 passou a maior parte segurando e/ou consultando o livro didático.

P2 demonstrou ser uma docente bastante flexível quanto ao uso da L-alvo em sala de aula, isto é, procurou sempre que possível interagir em inglês, mas quando se sentia

<sup>22</sup> Neste estudo, entendemos por abordagem pragmática uma abordagem gramatical atualizada, que poderia ser denominada como *gramática* ou *audiolingual* contemporânea, isto é, que é gramatical na sua base, mas já incluindo vários traços da abordagem comunicacional.



incompreendida por seus alunos usava a língua materna como suporte. Essa tomada de atitude de P2 pode ser proveniente de sua conscientização a respeito da competência lingüístico-comunicativa pronunciada na entrevista realizada em 25/06/2007, como podemos verificar no excerto a seguir:

- 15 PP: *Como a CLC pode influenciar no seu modo de ensinar?*  
 16 P2: *Bom eu (++) posso produzir (+++) dar insumo né? E:: através da minha (+++) eu falando inglês o tempo todo ou (+) falando inglês os alunos (++) eu estou produzindo insumo né? Eu tenho que dar (++) insumo pra depois coletar aquilo que eu tô dando. Porque se eles nunca ouvirem inglês (++) como é que eles vão poder falar ou (+) ter noção da língua inglesa? Se eles não escutam? Então eles têm que escutar em algum momento.*  
 22 PP: *E:: você acha que essa CLC pode influenciar de forma negativa na prática do professor de LE?*  
 24 P2: *Acho que sim (++) **quando o professor é inflexível e:: fala o tempo todo em inglês mesmo sabendo que os alunos não estão entendendo** (++) eu acho que (++) eu como falante do português eu tenho esse ponto positivo (+) que muitas vezes o português pode me ajudar (++) então eu posso transitar (+) entre uma língua e outra (++) isso no sentido de ajudá-los né?*

A fala de P2 foi convergente com sua atitude em sala de aula, pois sempre que percebia que havia um aluno que não compreendia o que ela estava dizendo, a professora traduzia para o português ou pedia para um outro aluno fazê-lo.

Portanto podemos concluir que P2 demonstrou ser uma professora consciente da relevância de constantes análises críticas e reflexivas de sua abordagem rumo a uma explicitação teórica da mesma para desenvolver sua competência aplicada e melhorar sua práxis em sala de aula. No excerto do relato reflexivo de P2 realizado em 22/08/2007 procuramos mostrar essa atitude reflexiva, crítica e de fundamentação teórica e conscientizadora de P2:

*!...! durante a minha trajetória, já passei por muitas experiências, **já cometi muitos erros** que só hoje, depois de ter estudado muito sobre o processo de ensino/aprendizagem, sobre as competências que um professor de línguas precisa para ser um bom profissional e sobre as competências dos alunos, consigo enxergar o meu processo de desenvolvimento e os **inocentes crimes praticados na sala de aula**. !...!.*

Esta consciência crítica de suas atitudes em sala de aula pôde ser claramente observada na fala de P2 quando mencionou os “inocentes crimes praticados na sala de aula”

na qual reconheceu que já errou consciente e/ou inconscientemente, mas procura reparar esses erros através de atitudes que possam modificar seu contexto de atuação.

### 3.4 SOBRE P3

*!...! acho que sou uma guerreira que já venceu várias batalhas e perdeu outras tantas e atualmente se encontra em processo de treinamento e auto-reflexão para entender melhor a si mesma e os outros através da linguagem. (relato reflexivo de P3).*

P3 é professora de inglês há cerca de 15 anos, conforme informa em seu relato reflexivo (Cf. Anexo 9), já foi professora de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino por aproximadamente 10 anos e hoje é professora efetiva da UFT com uma carga horária semanal de 40h (dedicação exclusiva). P3 já teve a oportunidade de viajar para um país onde se fala a língua inglesa (Inglaterra) para participar de um curso de *Teacher Trainer* parcialmente financiado pelo Conselho Britânico. Sua titulação máxima é Especialização em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas. Fala e escreve bem na L-alvo apresentando uma proficiência intermediária de acordo com o exame de proficiência do Celpe-Bras adaptado para o inglês e executado no início desta pesquisa.

P3 coordena o Projeto de Extensão Oficina Pedagógica de Línguas Estrangeiras da UFT, no qual participam professores, acadêmicos, funcionários e comunidade em geral com o objetivo de lhes proporcionar uma LE de forma mais acessível, como também visar aos interesses individuais e subjetivos dos participantes.

Portanto, compreendemos que P3 é uma professora compromissada e dedicada com a sua profissão, demonstra interesse e motivação para o desenvolvimento de suas competências necessárias para uma práxis mais autônoma, dinamizante e conscientizadora do ensino de LE (inglês) através de sua participação em pesquisas de base aplicada e de cunho colaborativista e participativa com o intuito de proporcionar momentos de autocríticas, crises e reflexões geradoras de atitudes mais conscientes e transformadoras do complexo processo de ensinar e aprender linguagem.

<b>Resumo das atividades desenvolvidas em sala de aula por P3</b>			
<b>Data das atividades</b>			
<b>04/06/2007</b>	<b>11/06/2007</b>	<b>15/06/2007</b>	<b>29/06/2007</b>
<p>P3 inicia a aula falando em português com os alunos sobre alguns costumes dos povos ingleses e portugueses. (10/15 min.)</p> <p>P3 inicia uma atividade em que os alunos teriam de adivinhar a porcentagem de pessoas na Inglaterra que teriam tais costumes, como por exemplo, ter um animal de estimação.</p> <p>Em pares os alunos teriam que falar sobre os mesmos costumes relacionados aos povos brasileiros e dialogar com o colega sobre sua opinião.</p> <p>P3 comenta sobre as porcentagens fornecidas pelo livro didático e faz um paralelo com as respostas dos alunos.</p> <p>Posteriormente P3 conversa descontraidamente com os alunos sobre estereótipos (stereotypes) dos povos brasileiros e ingleses.</p>	<p>P3 através de uma conversa descontraída em inglês e português contextualiza os alunos ao tema a ser desenvolvido na aula - computador e e-mails (20 min.)</p> <p>P3 sugere que a leitura do texto seja feita por uma aluna e depois faz perguntas orais em inglês para melhor compreensão do texto.</p> <p>Alunos respondem alguns exercícios de compreensão do texto.</p> <p>P3 lê um diálogo e pede aos alunos para completarem com algumas informações.</p> <p>Alunos escrevem um pequeno e-mail para um colega da sala com assuntos temáticos variados.</p>	<p>P3 inicia a aula falando em português e inglês sobre profissões no Brasil e em particular a de Professor/ Educador. (30 min.)</p> <p>P3 lê o texto juntamente com os alunos e os ajuda com alguma dificuldade de pronúncia e tradução.</p> <p>P3 divide a sala em dois grupos e promove uma competição (game) em que eles teriam que acertar o uso do artigo indefinido A/AN.</p> <p>P3 pratica oralmente algumas perguntas e em pares os alunos fazem uma entrevista com o colega sobre profissão</p>	<p>P3 através de uma conversa descontraída em inglês e português contextualiza os alunos ao assunto temático da aula: Aquecimento Global (15/20 min.)</p> <p>Em dois grandes grupos a sala discute sobre os pontos negativos e positivos do desenvolvimento industrial e tecnológico do mundo pós-moderno.</p> <p>Discussão sobre algumas sugestões de solução para o problema.</p> <p>Leitura em voz alta do texto. (choral repetition)</p> <p>Alunos trabalham em grupos para discutirem sobre o texto.</p>

Tabela 9 – Resumo das atividades desenvolvidas em sala de aula por P3

P3 sempre iniciava suas aulas tentando estabelecer um clima de confiança entre os pares, assim como também reconhecia a importância em baixar o filtro afetivo de seus alunos (KRASHEN, 1982) motivando-os a interagirem na L-alvo. De forma subjetiva e humanitária, P3 fazia questão de conhecer as peculiaridades de seus alunos procurando chamá-los pelo nome e ajudá-los, quando necessário, conforme podemos examinar no excerto extraído da aula ministrada em 04/06/2007:

- 01 P3: */.../ All right, What percentage of British people watch T.V. Every night?*  
 02 A1, A3: *90%*  
 03 P3: *90% ? why do you think that A3?*  
 04 A3: *Because I think they like T.V.*  
 05 P3: *And you (+) do you like T.V?*  
 06 A3: *Yes (+++) I like to watch Jô Soares e:: como se fala novela em inglês?*  
 07 P3: *Soap opera! Which one do you like best?*  
 08 A3: *Uh?*  
 09 P3: *Qual você mais gosta?*  
 10 A3: *Ah (+) eu gosto da novela das oito (++) PARAÍSO TROPICAL!*  
 11 P3: *And you A5 (++) do you agree with A3 that 90% of British people watch*  
 12 *T.V. Every night?*  
 13 A5: *No! 10%*  
 14 P3: *10% only? Why do you think that?*  
 15 A5: *rsrsrsrs ((incompreensível))*  
 16 P3: *Do you think British people don't like T.V.?*  
 17 A5: *Yes!*  
 18 P3: *All right (++) Let's continue then /.../*

Observamos também através das transcrições de suas aulas que seus alunos não se sentiam intimidados em errarem diante de P3 e nem de perguntarem quando não entendiam alguma fala de P3. O excerto abaixo da aula ministrada em 04/06/2007 objetiva ilustrar essas ponderações:

- 01 P3: *So (+) now compare your answers and talk with your partner why you put*  
 02 *that percentage in Brazil and British*  
 03 *(...)*  
 04 P3: *Vocês sabiam que 90% das pessoas TAMBÉM ah (++) na Inglaterra*  
 05 *assistem televisão à noite? ((P3 lendo os dados no livro didático))*  
 06 A1: ***Quanto?***  
 07 P3: *90%*  
 08 A1: ***Isso tudo?***  
 09 P3: *Uh Hum (++) como aqui no Brasil (++) and have a pet like in British. (++)*  
 10 *70% of the people have a pet here in Brazil (++) So, look at the photo here!*  
 11 *(...)*  
 12 A4: ***Batata frita!***  
 13 P3: *There in British EVERYWHERE you go they sell CHICKEN and CHIPS!*  
 14 A6: ***O que isso quer dizer?***  
 15 P3: *Chicken and chips é frango frito com (++) é um tipo de frango empanado*  
 16 *((incompreensível)) com batata frita (++) and they love eating chicken and*  
 17 *chips!*

P3 percebeu uma maior motivação por parte dos alunos em saberem mais sobre a cultura e costumes ingleses, então mudou o curso da aula que havia planejado e dedicou um tempo razoável (15/20 min.) da aula falando sobre isso na maior parte na LM (Português) como mostra o excerto da aula ministrada em 04/06/2007:

- 01 P3: *What time do they usually drink tea there?*  
 02 A3: *Five*  
 03 P3: *Five O'clock tea! Yes? So (+) do you think that EVERYDAY AT FIVE*  
 04 *O'CLOCK they have tea there? Do you think that? Is it true? That*  
 05 *everyday at five o'clock they stop to have tea!*  
 06 *(...) ((ninguém responde))*  
 07 P3: *O que vocês acham? Às cinco horas da tarde (+) todo mundo para (+++)*  
 08 *para tomar chá?*  
 09 A2: *Acontece!*  
 10 A1: *Acho que acontecia (++) hoje não sei (++)*  
 11 P3: *E:: antigamente até podia acontecer (+++) mas hoje não! Hoje é mais um*  
 12 *stereotype! Vocês sabem o que é um stereotype? É você ter um (++) como*  
 13 *fala? Um perfil e:: é igual falar que um brasileiro (++) um stereotype of*  
 14 *brazilian people (++) o que vocês diriam de um brasileiro?*  
 15 A5: *Sombra (++) praia e água fresca!*  
 16 P3: *É:: sombra, praia e água fresca! (+) então isto é um stereotype! É um pré-*  
 17 *conceito que você tem! É um conceito que você tem que todo brasileiro*  
 18 *gosta de sombra e água fresca (+)*  
 19 A5: *e:: CARNAVAL!*  
 20 A4: *É*  
 21 P3: *Carnaval dança e futebol! Então isto é um stereotype! NOT EVERYBODY*  
 22 *HERE IN BRAZIL CAN DANCE SAMBA! Like me for example (+) I can't*  
 23 *dance! And I don't like football (+++) like in Britain (+) they don't (+)*  
 24 *everybody doesn't drink tea at 5 o'clock. It's a stereotype! Did you*  
 25 *understand (+) what stereotype means?*  
 26 A1: *Mas antigamente acontecia (++) né?*  
 27 A2: *E o povo inglês tem fama de ser pontual ((alunos insistem em continuarem*  
 28 *a conversação em português))*  
 29 P3: *E:: pontualidade britânica*  
 30 A3: *Teacher! Eu vi numa reportagem que as mulheres lá não são tão vaidosas*  
 31 *como as brasileiras (+) e que elas ligam mais para a qualidade do que*  
 32 *quantidade! /.../*

Nas linhas 21 a 28 podemos visualizar que P3 tentou conduzir o fio argumentativo para o uso da LE (inglês), mas os alunos insistiram em continuar a interação na LM (português), portanto P3 mostrou-se bastante flexível e quando percebeu a não-compreensão dos alunos, P3 utilizou a língua materna numa tentativa de não quebrar o fluxo do diálogo e o interesse dos alunos pelo tema em discussão.

### 3.4.1 Noção de competência lingüístico-comunicativa de P3

P3 demonstrou entender por CLC “a capacidade de se comunicar corretamente na L-alvo em diferentes contextos de uso da linguagem”. No entanto, percebemos que P3 prestou razoável importância à acuidade gramatical no momento de interação exposto tanto na sua fala, quando mencionou **comunicar corretamente** como também em sua atitude em sala de aula conforme podemos observar no excerto da aula ministrada em 11/06/2007:

- 01 P3: *Did you ask your colleagues where they read the newspaper? (+) in the*  
 02 *bedroom (+) in the bathroom (+) in the living-room*  
 03 A4: *No quarto!*  
 04 P3: *Try to speak in English!*  
 05 A1: *What kind of music do you like A3?*  
 06 A3: *I listen country music!*  
 07 P3: ***I LISTEN TO** country music!*  
 08 A3: *I listen to country music everyday!*

Em sua aula gravada em vídeo e revisitada várias vezes pela professora-pesquisadora, na qual observou que P3 enfatizou a correção de seus alunos quanto à pronúncia (fonética e fonologia) e entonação mais adequada ao contexto do diálogo interpretado pelos mesmos.

### 3.4.2 A abordagem de P3

Entendemos que a abordagem de P3 também foi bastante pragmática apesar de sua preocupação excessiva com a acuidade gramatical e/ou fatores lingüísticos da língua em questão. P3 conseguiu de forma peculiar motivar seus alunos a interagirem na L-alvo descontraidamente sem se sentirem constrangidos com as correções. P3 demonstrou ter consciência da relevância do conjunto de competências desiguais e dinâmicas, as quais se materializaram em sua abordagem, mas dispensou interesse primordial pela CLC na formação do professor de LE em convergência com as lingüistas aplicadas ABRAHÃO (1996) e ALVARENGA (1999) quando afirmam que “de nada adianta investir nas competências aplicada, teórica e profissional do professor se o mesmo não possui competência lingüístico-comunicativa.” E, ainda segundo Alvarenga (1999), “a competência lingüístico-comunicativa não deve estar dissociada da competência de ensinar LE. Se assim o fosse, bastaria ao indivíduo saber uma LE para ser professor dessa língua” (p. 39).

Outro fator que pode ter influenciado na motivação de seus alunos por interagir na L-alvo foi a capacidade de P3 (re)criar atividades e tarefas desvinculadas do livro didático, ou seja, mostrar na sua práxis ser bastante independente da abordagem do livro didático, apresentando uma abordagem mais autônoma e subjetiva que se materializou através de suas competências implícita e aplicada.

### 3.5 SOBRE P4

*Num processo de ensino e aprendizagem é indispensável que o professor pense no aluno, mas, antes disso ele deve pensar nele próprio, pois tudo que o professor é, o que pensa, o que faz e como faz, reflete diretamente no aprendizado do seu aluno. (relato reflexivo de P4).*

P4 é professora de inglês há cerca de dois anos e nunca teve oportunidade de viajar para um país onde se fala a língua que ela leciona. Além de ser professora substituta da UFT, também leciona Língua Inglesa numa escola particular da região, totalizando uma carga horária de 60h semanais. Possui graduação em Letras: Português e Inglês pela mesma universidade em que hoje é professora. P4 demonstra ser uma professora preocupada com sua formação profissional e faz planos de passar um semestre na Irlanda com o objetivo de aperfeiçoar sua competência comunicativa, pois acredita que só se consegue fluência (competência comunicativa) se for possível passar algum tempo num país onde se fala essa língua. De acordo com o exame de proficiência executado no início desta pesquisa, P4 possui uma proficiência básica.

<b>Resumo das atividades desenvolvidas em sala de aula por P4</b>			
<b>Data das atividades</b>			
<b>27/04/2007</b>	<b>11/05/2007</b>	<b>18/06/2007</b>	<b>26/06/2007</b>
<p>P4 inicia a aula pedindo aos alunos para fazerem um exercício no início da apostila. 'Nice to meet you!'</p> <p>P4 ensina a pronúncia de alguns países e suas respectivas nacionalidades (choral repetition).</p> <p>Pede aos alunos para repetirem os diálogos (Drills) e depois representarem em duplas (role play)</p> <p>P4 explica a contração do verbo to be escrevendo no quadro. Alunos resolvem exercícios da apostila usando a contração do verbo to be.</p>	<p>P4 pede aos alunos para abrirem a apostila e começa a resolver os exercícios no quadro.</p> <p>Depois lê as respostas e pede para os alunos repetirem (choral repetition)</p> <p>P4 ensina os pronomes possessivos e adjetivos escrevendo no quadro.</p> <p>Alunos resolvem alguns exercícios de substituição de palavras. (Drills)</p>	<p>P4 inicia a aula resolvendo um exercício da apostila, o qual os alunos teriam que classificar em ordem decrescente os cinco países mais visitados por estudantes brasileiros.</p> <p>P4 lê em voz alta uma entrevista e os alunos completam um formulário com as informações dadas por P4.</p> <p>P4 ensina algumas question words (Who, where, when, which and what) e pede para os alunos responderem uma entrevista sobre eles mesmos.</p>	<p>P4 faz revisão através da correção de alguns exercícios no quadro.</p> <p>Coloca os dias da semana no quadro e repete a pronúncia com os alunos. (choral repetition)</p> <p>Alunos resolvem exercícios da apostila de completarem os diálogos.</p> <p>P4 faz leitura dos diálogos em voz alta com os alunos. (choral repetition)</p>

Tabela 10 – Resumo das atividades desenvolvidas em sala de aula por P4

Entendemos que o baixo nível de competência comunicativa influenciou P4 a ministrar suas aulas na maior parte em língua materna (Português) oferecendo poucas oportunidades para os alunos receberem insumo significativo na língua-alvo (Inglês), isto é, os alunos raramente se interagiram em inglês. P4 mostrou-se totalmente dependente do livro didático, seguindo-o rigorosamente sem produzir nenhuma atividade ou tarefa de cunho comunicativo. O excerto da aula ministrada em 18/06/2007 visa comprovar essas ponderações:



- 01 P4: *Ok (+) open your papers (+) let's start (+++) what do you think? Complete*  
 02 *the sentences with one of the countries. ((P4 lê enunciado do exercício do*  
 03 *livro texto))*
- 04 P4: *Every year thousands of students travel to different countries to study*  
 05 *English. Where do they go? Here are the top five countries (++) nós temos*  
 06 *aqui e:: que países né (++) que os estudantes vão estudar (+++) então aqui*  
 07 *pediu para vocês classificar a:: pela ordem, o que vocês acham? que a::*  
 08 *6.000 estudantes né (+) a:: six thousand students study English in (+++) or*  
 09 *five thousand (+++) na opinião de vocês, in your opinion (+) what do you*  
 10 *think about the countries? ((alguns minutos para os alunos responderem o*  
 11 *exercício))*
- 12 P4: *Six thousand students study English in (+++)*
- 13 A1: *Canadá*
- 14 P4: *Yes?*
- 15 A1: *Yes*
- 16 P4: *Bom (+++) in my opinion (+) I classiflicated a:: British (+) but I don't know*  
 17 *because e:: we don't have teacher's book (+) so I think about this (+) because*  
 18 *several student's go to there in Britain and after United States OK? But I*  
 19 *don't a:: know (++) I'm not sure about this (+) eu não tenho certeza né (+)*  
 20 *mas como agente lê nos jornais (++) nosso conhecimento prévio permitiu*  
 21 *essa leitura (+) mas como nós não temos o livro para conferir (+++) a gente*  
 22 *conclui que o primeiro é Britain (+) depois é USA after Canada a:: and after*  
 23 *Australia and Ireland (+) porque em Londres (+) Inglaterra os estudantes*  
 24 *gostam muito de ir (+) até mesmo pela questão histórica né! Aí depois é os*  
 25 *Estados Unidos porque ((incompreensível)) e ai:: vem o Canadá (+)*  
 26 *Austrália e depois Irlanda (+) porque Irlanda é um país tão pequenininho e*  
 27 *também não é muito divulgado (++) o pessoal (+) a mídia coloca muito a*  
 28 *questão de Londres (+) Inglaterra e Estados Unidos (++) pouquíssimas*  
 29 *pessoas vão para Irlanda (+) OK! Let's go to repeat the countries students.*
- 30 P4: *Australia*
- 31 Sts: *Australia*
- 32 P4: *Britain*
- 33 Sts: *Britain*
- 34 P4: *Canada*
- 35 Sts: *Canada*
- 36 P4: *Ireland*
- 37 Sts: *Ireland*
- 38 P4: *The USA*
- 39 Sts: *The USA*
- 40 P4: *Very Good! Let's continue (+) now I'm going to read for you and you listen*  
 41 *and complete the interview about Mario.*

Acreditamos que a ausência de uma competência comunicativa suficiente para sustentar suas aulas, influenciou P4 a se apoiar no ensino puramente gramatical/estruturalista de estímulo e resposta skinneriano. Podemos observar através do excerto citado que P4 demonstrou razoável insegurança ao responder a atividade sem conferir com a resposta do livro didático (pois até esse momento da aula observada não tínhamos recebido da editora o

livro do professor). P4 não apresentou nenhuma atividade ou dinâmica que pudesse desviar da abordagem do livro didático, e isso também pode ter sido ocasionado pela falta de tempo de P4, visto que possuía uma carga horária semanal de 60h como declarou em seu relato reflexivo (Cf. Anexo 10) realizado em 27/06/2007:

*Quando eu preparo minha aula eu seleciono alguns livros que contenham conteúdos os quais eu vou trabalhar em sala, a partir daí, tento montar algo diferente, tipo: alguns jogos ou dinâmica, uma música internacional que seja de acordo com o conteúdo proposto, entre outros. **Muitas vezes, eu não tenho tempo para preparar as aulas como gostaria, então eu tento criar uma atividade alternativa na sala /.../.***

Nas observações das aulas de P4 e nas gravações em áudio e vídeo e transcritas posteriormente, observamos a frequência de atividades de repetição (*choral repetition*), ensino de vocabulário (palavras soltas) e exercícios de substituição de estruturas gramaticais e memorização (*drills*). Os alunos pronunciavam palavras e/ou frases soltas na L-alvo sem acontecer uma real comunicação entre os pares, em outras palavras, não ocorreu momentos de uso real da língua(gem) alvo. No excerto da aula realizada em 27/04/2007 podemos observar a relevância que P4 deu ao ensino gramaticalista:

- 01 P4: */.../ Where are you from? certo? (+) number five (+) YOU A STUDENT (+)*  
 02 *qual o tempo? Verbo TO BE HEIN!*  
 03 A3: *Do you né? É o verbo do? Auxiliar?*  
 04 P4: *Não (+) é o verbo TO BE! Qual?*  
 05 A2: *Eu sou uma estudante?*  
 06 P4: *Você é um estudante? Como eu coloco o verbo to be?*  
 07 P4: *ARE::*  
 08 Sts: *Are you a student?*  
 09 P4: *Então para perguntar o verbo to be tem que vir antes do pronome*  
 10 A4: *Are you a student? ((aluna pergunta para P4))*  
 11 P4: *No, I'm a teacher (+) OK? Number six /.../*

Apesar da preocupação excessiva com ensino de estruturas da LE, P4 afirmou possuir uma “*fórmula mágica*” para envolver seus alunos em aulas expositivas, como ela informou ter, conforme mencionado no seu relato reflexivo: “*Com isso, acredito que a mágica acontece quando você consegue encantar seus alunos de forma que eles aprendam o conteúdo sem tortura.*”.

No excerto da aula ministrada em 26/06/2007 podemos mais uma vez constatar a falta de habilidade de P4 usar a LE em contexto de uso, entretanto, por outro lado também pudemos perceber uma atitude reflexiva de P4, que segundo Griffiths & Tann (1992 *apud* SANT'ANA 2006), se classifica no nível 2 (reação após rápida pausa, o professor pode corrigir a ação anterior), pois P4 estava ensinando os dias da semana na lousa, mas quando foi surpreendida com a pergunta: *que dia é hoje?* Ela errou, mas depois de um breve período de reflexão se corrigiu como podemos observar a seguir:

- 01 P4: *Ok students! Let's continue now!*  
 02 Sts: *Ok!*  
 03 P4: *Letter b (+) put the letters in order to make days of the week! (+) vocês vão*  
 04 *colocar aí a forma correta dos dias da semana! A primeira já está feita!*  
 05 *Saturday!*  
 06 A1: *Saturday (+) Ok!*  
 07 P4: *A segunda qual que vai ser? Number two:: (+)*  
 08 A2: *Sunday*  
 09 P4: *Sunday! Ok! Very good student! Number three (++)*  
 10 A1: *Thursday!*  
 11 P4: *Thursday! Repitam!*  
 12 Sts: *THURSDAY!*  
 13 P4: *Ok number four! What's number four?*  
 14 (...) *(...)*  
 15 P4: *Number three (++) What day is (+) is it today?*  
 16 A3: *Que dia é hoje?*  
 17 P4: *Uhum (++) terça-feira né? Então (+++)*  
 18 Sts: *Thursday!*  
 19 P4: *Thursday! OK! Thursday*  
 20 Sts: *Thursday*  
 21 P4: *Today is Thursday! (+++) Ok (+) excuse-me students Sunday Monday*  
 22 *Tuesday (+) Thursday é quinta-feira! Excuse-me! É porque é semelhante!*  
 23 *Até eu mesmo troco! Então é Tuesday (+) terça-feira (+) Oh! Sunday*  
 24 *Monday Tuesday Wednesday Thursday e Friday na seqüência ((P4 escreve*  
 25 *na lousa)) Isso mesmo! **Eu sempre troco também! Só quando está escrito***  
 26 *aí eu sei diferenciar (++) Ok! Depois! /...!*

### 3.5.1 Noção de competência lingüístico-comunicativa de P4

P4 mostrou não ter um embasamento teórico para dizer o que seria a CLC, mas intuitivamente respondeu que “*acredita ser a habilidade que o professor tem de desenvolver na língua inglesa, ou seja, a forma de falar e escrever.*” P4 também afirmou acreditar que seu baixo nível de CC não fosse um fator negativo na aprendizagem de seus alunos como podemos observar no excerto da entrevista (Cf. Anexo 11) realizada em 29/06/2007:

*!...! às vezes a pessoa não tem muita fluência e ela consegue passar a informação pro aluno e ele consegue absorver isso! E vai servir pro seu processo de aprendizagem né? Muitas vezes a pessoa tem a fluência e não tem um certo domínio (+) ou não sei se é domínio a palavra (+) ou se é didática pra passar essa fluência. Eu acho que tem que andar junto à prática e também a questão da fluência (+) agora (+) que a fluência (+) ela é importante, com certeza!*

Então, podemos perceber na fala de P4 que ela reconheceu a importância de saber falar a língua que ensina, mas também reconheceu que só isso não é o suficiente, pois um professor de LE também precisa ter uma formação pedagógica, ou seja, desenvolver suas competências teórica e aplicada. Por outro lado, P4 afirmou que ainda acredita que o processo de ensinar e aprender corresponde diretamente a “*saber transmitir conhecimento*”, em outras palavras, os alunos seriam recipientes vazios onde se deve depositar a informação de forma extremamente passiva por parte do aprendiz. Como podemos verificar no excerto da entrevista realizada em 29/06/2007:

*!...! mas o importante é que os alunos e:: o pouco que transmiti a eles (+) enfim (+) o pouco conteúdo eu senti que eles pegaram né? !...! eu consegui internalizar neles alguns conteúdos (+) eu acho que foi bom!.*

P4 também demonstrou acreditar no ensino “conteudista”, no qual o professor seleciona vários pontos do conteúdo gramatical para “transmitir” aos seus alunos no decorrer daquele período, ensinando assim sobre a língua e não a língua em si, ou seja, não oferece oportunidade de o aprendiz vivenciar o uso real da linguagem em diferentes contextos e (re)construir a realidade em que atua como, por exemplo, os da sua comunidade escolar, na sua família, sociedade, etnia e outros.

### **3.5.2 A abordagem de P4**

A prática de P4, neste estudo, revelou estar amplamente arraigada no ensino tradicional e estruturalista como também mostrou estar influenciada principalmente por sua competência implícita, isto é, ensina da mesma forma que aprendeu, deixando se influenciar exclusivamente por suas experiências de aprendizagem, intuições e filosofias de vida. Conforme Alvarenga (1999) essa competência implícita não deixa de ser a competência mais

abrangente e fundante na prática do professor e, que essa maneira implícita também pode ser um potencial para o professor poder explicar sua abordagem, analisar, discutir e consequentemente explicitá-la, mas para que isso aconteça é necessário que esse professor entre em contato com outros profissionais mais experientes, que haja troca de conhecimentos e busca de fundamentos teóricos elaborados e sistematizados pelos estudiosos da área, pois segundo a autora, “o papel dessas teorias seria o de influenciar o discurso do dia-a-dia, mesmo se inadequadas. Elas estão publicadas e são ensinadas” (ALVARENGA, 1999, p. 183).

Portanto, de acordo com a autora supracitada, essa competência implícita de P4 pode vir a ser seu potencial de estudo para entender melhor a si mesma, seus desejos enquanto pessoa e profissional, o que seja ensinar uma LE, qual o seu papel e o de seus alunos no processo como ponto de partida para uma conscientização crítica (FREIRE, 2006) e transformacional que constituem o educador contemporâneo.

### 3.6 DISCUSSÃO GLOBAL DOS DADOS ANALISADOS

Após análise crítica e sistemática dos dados coletados através das aulas observadas e gravadas em áudio e vídeo, relatos reflexivos, conversas informais, notas de campo, entrevistas semi-estruturadas com os professores participantes e com alguns alunos vamos agora responder a pergunta-problema que foi o ponto norteador deste estudo: qual é a influência da competência lingüístico-comunicativa do professor de LE não-nativo no ensino por ele produzido? Vale lembrar os pressupostos de estudiosos da área (ALMEIDA FILHO, 1999, 2002; ABRAHÃO 1992, 1996; FREITAS, 1996) que pontuam a necessidade de o professor de LE ter sua CLC bem desenvolvida, isto é, ter uma longa história de desenvolvimento e experiência na L-alvo. Concordamos com Almeida Filho (1999 *apud* ALVARENGA, 1999, p. 202) quando afirma que “espera-se que o professor tenha bem desenvolvida essa competência lingüístico-comunicativa, que se constitui na competência do professor de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação e insumo de qualidade para que os seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos.” No entanto, neste estudo colecionamos evidências sobre a relevância da CLC do professor de LE no processo de ensino/aprendizagem, a saber: nas falas dos alunos na entrevista realizada em 25/06/2007 quando a maior parte deles reconheceu a importância dos professores usarem a LE (inglês) em sala de aula para desenvolverem a pronúncia e lhes

proporcionarem maior confiança em iniciar uma conversação conforme podemos observar nos excertos a seguir:

- 01 PP: *Você se sente mais confiante em começar uma conversação em inglês?*  
 02 A1: *Mais ou menos (+) assim (+) é:: depende assim (+) no caso dos americanos que*  
 03 *vieram aqui (+) no começo eu fiquei meio envergonhado (+) mas quando eu vi*  
 04 *as pessoas conversando com eles (+) e:: quando eu vi assim (+) que eles*  
 05 *também queriam aprender com a gente (+) aí eu me soltei um pouco mais (+)*  
 06 *fiquei mais tranquila (+) mas assim (+) eu conseguia entender mais do que*  
 07 *falar com eles*  
 08 PP: *Quais das quatro habilidades (escever, falar, ouvir e ler) vc mais praticou no*  
 09 *projeto?*  
 10 A5: *Ouvir e falar (+) mais ouvir que falar*  
 11 PP: *O que mais te agradou na aula de P3?*  
 12 A5: *TUDO! É diferente da aula normal da Faculdade né? Não ve só a gramática*  
 13 *(+) a gente conversa (+) a gente interage (+) traz pra nossa realidade né?*  
 14 *Falando um pouco do que conhece e do que tem curiosidade de saber e de*  
 15 *outros lugares (+) acho que foi a troca*

Outra evidência sobre a relevância da CLC do professor de LE no processo de ensino/aprendizagem elencada nesta pesquisa foi a dificuldade que P4 demonstrou em suas aulas observadas, em sustentar uma interação significativa e/ou apropriada na L-alvo (inglês), devido a sua pouca ou precária CLC para proporcionar insumo aos seus alunos.

Para que fosse possível compararmos as práticas dos professores participantes e seus respectivos resultados, foi necessário a realização de um exame de proficiência adaptado exclusivamente para esse contexto para que pudéssemos classificar esses professores em seus distintos níveis de competência lingüístico-comunicativa. Como já mencionamos anteriormente, esse exame foi uma adaptação do exame Celpe-Bras (que é um exame de Língua portuguesa para estrangeiros), sendo que este exame focaliza a comunicação e uso da linguagem em contextos reais. Também serviram de parâmetros comparativos os exames do Conselho Europeu e o do Quadro Europeu Comum. Este exame foi aplicado por professores nativo e não-nativo da Língua Inglesa, os quais são fluentes e altamente experientes na formação de professores e (re)criação de teorias acadêmicas na área. Este exame seguiu os pressupostos de uma avaliação comunicativa conforme Scaramucci (1997, p. 82):

Na avaliação, esse período (dos anos 80) corresponde a uma fase denominada sociolinguística-integrativa, que, deixando de enfatizar aspectos e habilidades lingüísticas isoladas, está centrada numa combinação de habilidades. Os testes passam a incluir tarefas comunicativas, que exigem uma representação mais direta do uso da linguagem e que têm, portanto, uma função comunicativa autêntica [...].

Assim, o resultado desse exame de proficiência com os participantes da pesquisa, obteve a seguinte classificação:

	<b>Exame</b>	<b>Proficiência</b>
P1	Adaptado do Celpe-Bras	<b>Avançado</b> (Evidencia domínio operacional amplo da língua inglesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos, de forma fluente, sobre assuntos variados, em contextos conhecidos e desconhecidos. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos. Tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo).
P2	Adaptado do Celpe-Bras	<b>Intermediário superior</b> (Preenche as características descritas no nível Intermediário. Entretanto, as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita são menos freqüentes do que naquele nível).
P3	Adaptado do Celpe-Bras	<b>Intermediário</b> (Evidencia um domínio operacional parcial da língua inglesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano; trata-se de alguém que usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna mais freqüente em situações desconhecidas).
P4	Adaptado do Conselho Europeu	<b>Básico A1</b> (Pode compreender e usar expressões cotidianas bem conhecidas e frases muito básicas, visando à satisfação de necessidades concretas. Pode apresentar a si mesmo e outros e fazer e responder as perguntas sobre detalhes pessoais tais como onde vive, pessoas que conhece e coisas que tem. Pode interagir de maneira simples, contanto que a outra pessoa fale devagar e com clareza e esteja preparada para ajudar)

Tabela 11 – Classificação por níveis de proficiência dos participantes da pesquisa

Sendo que se fizermos uma análise contrastiva do exame especial de proficiência aplicado nesta pesquisa (adaptação do Celpe-Bras) e os outros dois exames referidos (Níveis Lingüísticos de Proficiência do Conselho Europeu e o Quadro Europeu Comum) verificamos que eles são compatíveis, conforme podemos observar na tabela abaixo:

	<b>Exame</b>	<b>Proficiência</b>
P1	Celpe-Bras Conselho Europeu Quadro Europeu Comum	Avançado Usuário proficiente C1 Utilizador proficiente C1

P2	<b>Exame</b>	<b>Proficiência</b>
	Celpe-Bras Conselho Europeu Quadro Europeu Comum	Intermediário superior Usuário independente B2 Utilizador independente B2
P3	<b>Exame</b>	<b>Proficiência</b>
	Celpe-Bras Conselho Europeu Quadro Europeu Comum	Intermediário Usuário independente B1 Utilizador independente B1
P4	<b>Exame</b>	<b>Proficiência</b>
	Conselho Europeu Quadro Europeu Comum	Usuário básico A1 Utilizador elementar A2

Tabela 12 – Análise contrastiva dos exames utilizados como referência na pesquisa

Após esta classificação dos participantes da pesquisa quanto às suas proficiências, buscamos fazer uma **análise de suas abordagens**, que segundo Almeida Filho (1999) é uma realidade desejável e crescente nos estudos da Linguística Aplicada. A explicitação pelos professores de suas abordagens, mapeá-las de forma sistemática e analítica, possibilitando ao professor-formador refletir *sobre suas ações e nas suas ações* (SCHÖN, 1997), de forma que possam atuar ativamente no processo de (re)construção do conhecimento juntamente com seus alunos, os quais também exercem papel primordial nessa análise de abordagem, pois o aluno contracenar com o professor nesse processo, trazendo consigo seus conhecimentos, experiências, culturas, desejos, motivações, intuições e modos individualizados de aprender. No entanto, nessa análise e configuração de competência dos professores participantes, também levamos em consideração as opiniões, os gestos e as concepções e crenças de aprender dos alunos.

Com base na análise de abordagem de cada professor participante, da observação criteriosa de suas aulas, entrevistas, relatos reflexivos, depoimentos informais e dos resultados do exame de proficiência realizado com os mesmos, entendemos que seus compostos de competências desenvolvidas a partir de suas experiências rotineiras e radiografadas a partir de um corte transversal e sincrônico durante esse estudo (vale lembrar aqui da dinamicidade e fluidez das competências), se apresentavam conforme pode ser visualizado na ilustração (Figura 8) a seguir:



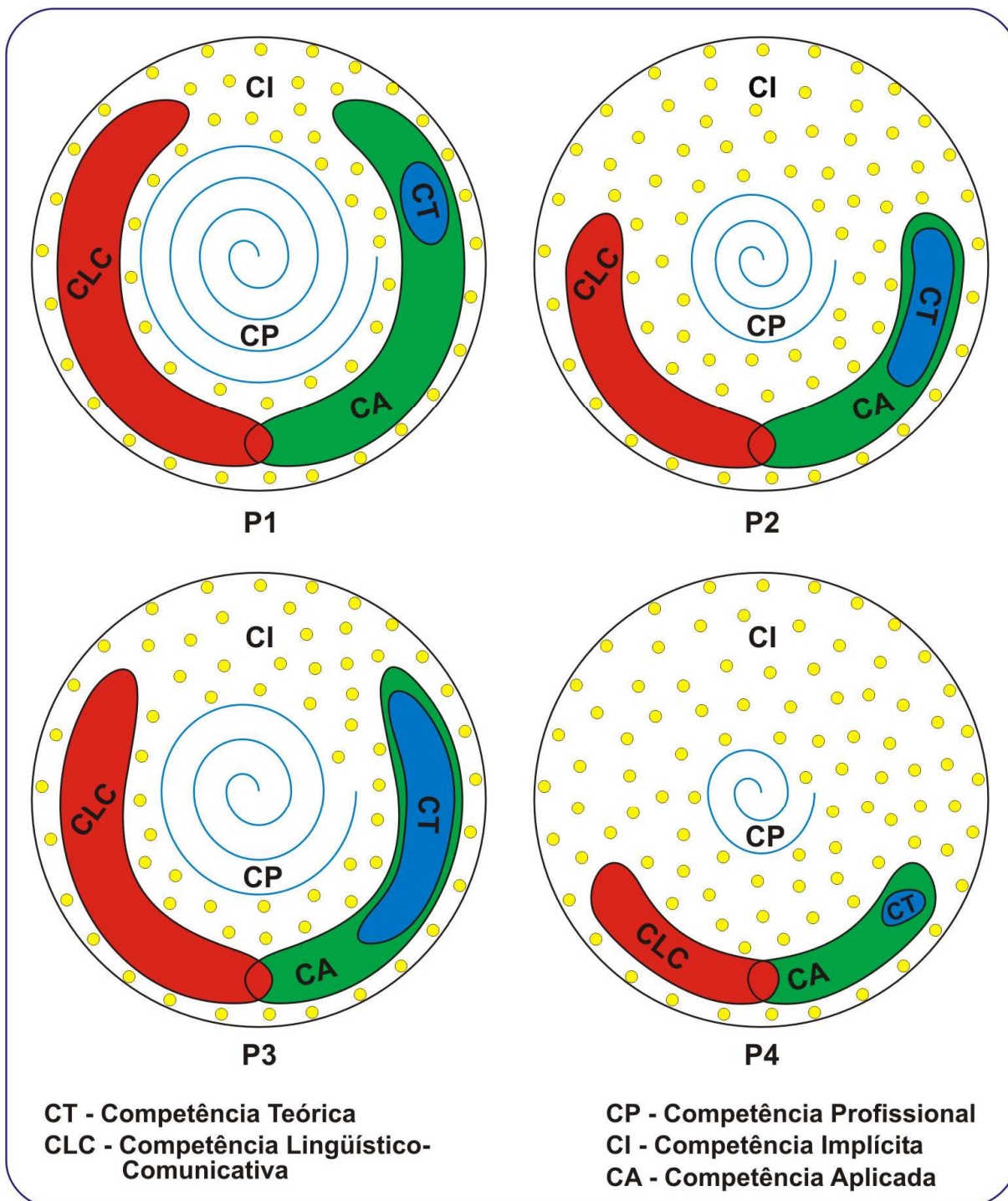


Figura 8 – Composto de competências desenvolvidas por P1, P2, P3 e P4

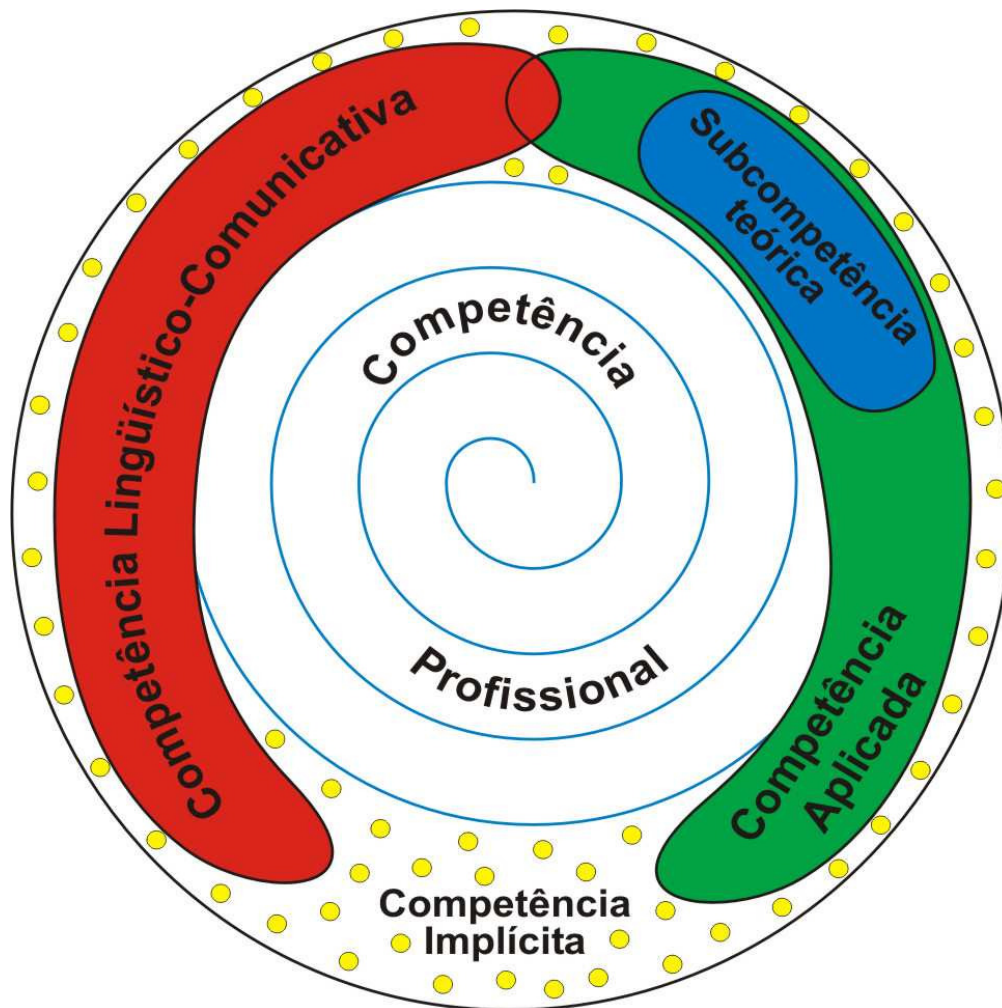


Figura 9 – Competências no estágio ideal de desenvolvimento  
 Fonte: Almeida Filho (1999)

Nesse contexto, ao fazermos um paralelo com o desenho representativo de Almeida Filho, (1999, p. 19) sobre o desenvolvimento ideal/utópico (Figura 9) do composto dessas competências, ou seja, a idealização de um professor de LE, entendemos que cada professor manifesta dada qualidade de ensinar devido à configuração de competências no momento da observação registrada da sua atuação, e esse esforço de representação momentânea das competências somente se torna relevante após uma tomada de consciência crítico-reflexiva por parte do professor analisado em perceber que seu desenvolvimento é contínuo e depende, diretamente, de sua competência profissional, a qual o motiva a buscar conhecimentos novos através de leituras acadêmicas (competência teórica) rumo a uma explicitação de sua prática renovada e justificável por conhecimento relevante explícito em sala de aula (competência aplicada).

A partir da cronometragem das atividades desenvolvidas em sala de aula por cada participante da pesquisa, chegamos à seguinte representação gráfica:

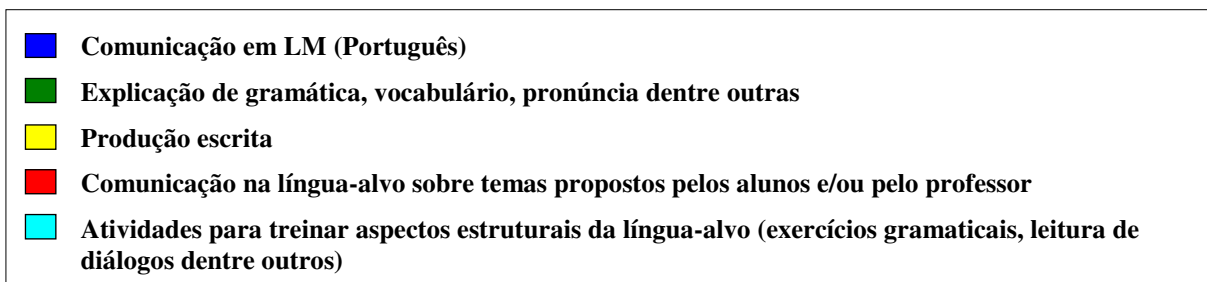
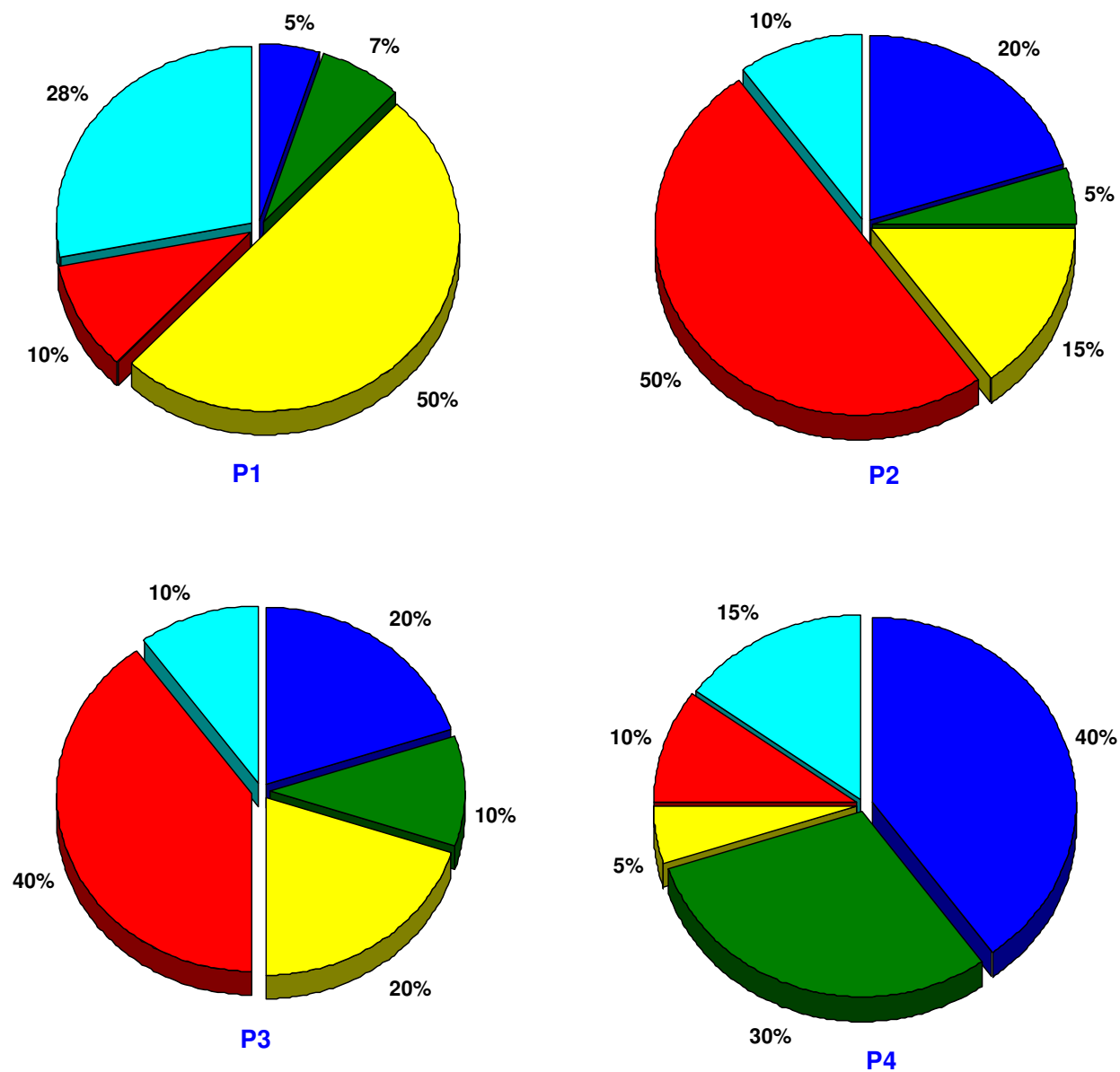


Gráfico 1 – Distribuição de tempo para o desenvolvimento das atividades em sala de aula por P1, P2, P3 e P4

Conforme mencionamos anteriormente, apesar do foco deste estudo estar centrado no professor de LE (Inglês) e sua competência lingüístico-comunicativa, não deixamos de analisar as crenças e abordagens de aprender dos alunos por considerá-las parte essencial de todo esse complexo sistema analisado e por terem uma relação direta com os resultados deste estudo. Portanto, realizamos uma entrevista semi-estruturada com os mesmos com o intuito de averiguarmos os resultados coletados rumo a uma triangulação dos dados da pesquisa, conforme podemos observar na tabela a seguir. Nove alunos (de cada professor participante) quando questionados sobre qual foi a habilidade que mais conseguiram desenvolver no decorrer das aulas que freqüentaram no projeto de extensão Oficina Pedagógica de Línguas Estrangeiras e se isso lhes proporcionou maior confiança em iniciar uma conversação na L-alvo (inglês), obtivemos os seguintes resultados:

	Ouvir	Ler	Escrever	Conversar (x)	Confiança (y)	Total (x) + (y)	%
<b>P1</b>	4	-	3	2	4	6	20,0%
<b>P2</b>	3	-	2	4	6	10	33,3%
<b>P3</b>	2	1	2	4	7	11	36,7%
<b>P4</b>	1	3	4	1	2	3	10,0%

Tabela 13 – Habilidades desenvolvidas pelos alunos de P1, P2, P3 e P4 durante a pesquisa

De acordo com a tabela supra citada, as professoras que obtiveram maior êxito no desenvolvimento da CLC dos alunos foram P2 (33,3%) e P3 (36,7%) baseado nas respostas positivas (questões 1 e 3, Cf. Anexo 12) de seus alunos em entrevista realizada em 25/06/2007 como podemos visualizar nos excertos abaixo:

- A1: *Assim (+) eu acho que pra mim particularmente (as aulas) contribuíram muito por causa da minha timidez de falar em público (+) de ler em público (+) contribuiu bastante (+) (+) MUITO e:: hoje consigo ter mais segurança (+) sabe? De falar uma palavra e:: já tenho mais certeza, assim (+) porque as vezes você fala a palavra, mas precisa do dicionário /.../*
- A2: *A conversação talvez não tenha melhorado muito porque eu sou um pouco tímida (+) assim eu fico um pouco envergonhada na hora de falar (+), mas que melhorou bastante porque antes eu tinha bem mais vergonha, não conseguia ler em público (+) não conseguia (+) pronunciar sabe? Porque os colegas iam rir, sei lá /.../*

- A3: *Todas as duas habilidades (falar e ouvir) eu melhorei. Isso tem derrubado o medo que eu tenho de falar inglês.*
- A4: *Aqui na aula né? Eu desenvolvi mais a conversação, apesar de ter desenvolvido outras habilidades (+) eu aprendi mais a escrever, eu melhorei muito meu vocabulário e também a pronúncia e:: entendo melhor (+) hoje eu ouço coisas (+) por exemplo, vendo filme eu entendo perfeitamente. **Então houve melhora em todas as áreas né? Mas, principalmente na pronúncia (+) eu também tinha muito medo de pronunciar (+) vergonha (+) e agora não tenho mais.***

Através das afirmações dos alunos de P2 e P3, elencadas acima observamos uma maior autonomia e confiança desses aprendizes para se expressarem na L-alvo no final do semestre e conseqüentemente desenvolverem de forma significativa suas competências comunicativas, como também ultrapassarem as barreiras do medo, timidez e ‘vergonha’ de se interagirem em sala de aula e produzirem insumo, eles mesmos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar os diferentes perfis de CLC de quatro professores e o que isto influenciou nos seus modos de ensinar e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. A partir dessa pesquisa-ação de cunho colaborativista conseguimos proporcionar momentos de reflexão crítica por parte dos participantes da pesquisa, conduzindo-os não só à possibilidade real de uma consciência lingüística (sobre a língua) que por si só não basta, mas também à provável consciência crítica da linguagem, ou seja, à concepção da linguagem como um ato social e como as verdades são construídas através da linguagem e, também como ela é reveladora da(s) identidade(s) de seus usuários (MOITA LOPES, 2002).

Entretanto, quando Almeida Filho, (1999) pontua a necessidade de conscientização como, por exemplo, o que somos (que abordagem temos) e o que fazemos (que competências revelamos em configurações específicas), ele faz algumas restrições para que isso ocorra de fato ou que haja realmente mudanças nas nossas atitudes em sala de aula. Para que aconteça um trincamento de abordagem ou ruptura de paradigma, de modelos preestabelecidos de ensinar e aprender, precisamos de dois ingredientes importantes: o primeiro é a garantia da dinâmica de um ensino continuado que mescele essa conscientização auto-reflexiva dos professores em serviço, ou em pré-serviço (nos estágios supervisionados de Língua Inglesa); o segundo ingrediente é a leitura de teorias acadêmicas relevantes.

A análise de abordagem, entre outros fatores analisados, nos possibilitou uma configuração representativa dos compostos de competências desses professores, materializadas através de suas práticas rotineiras de sala de aula. Além disso, ela permitiu ocasiões de reflexões críticas sobre os estágios reais de desenvolvimento das competências dos professores analisados e o ideal a ser por eles alcançado no intuito de otimizar as condições de ensino-aprendizagem no real contexto de atuação.

Apesar do objetivo deste estudo não ser, a princípio, trabalhar com as crenças e culturas de aprender e ensinar línguas ou avaliar, essas variáveis revelaram no seu transcorrer, a forte relação com o foco da investigação, ao desmistificarem as crenças deles e as de seus alunos de que quanto maior fosse a CLC de um professor de LE (Inglês) maior seria a incidência de uso dessa L-alvo por seus alunos. Em outras palavras, seria dizer que um

professor fluente numa língua estrangeira proporcionaria mais momentos de interação em sala de aula. Ao contrário, neste estudo o professor que possui maior nível de proficiência na L-alvo, foi um dos que menos conseguiu motivar seus alunos a usarem essa língua ou a interagirem nela.

Apesar de P1 (re)criar atividades criativas e comunicativas, de estar amplamente independente do livro didático, mostrou através de suas atitudes, estar fortemente influenciado (inconscientemente) pelas propostas de ensino formalista, como podemos observar nos dados analisados. Entendemos também, que a CLC do professor não foi o único fator a influenciar nossos resultados, pois conforme já mencionamos anteriormente na análise de abordagem de P1, a qual apresentou firmeza de autoritaridade que inibia os alunos a interagirem por medo de errarem ou de se arrisarem na sua presença, assim como a sua falta de flexibilidade em usar a LM (Português) em sala para facilitar o entendimento de seus alunos. Outro fator relevante que influenciou esse resultado foi a falta de capacidade de P1 em “calibrar” o insumo (KRASHEN, 1982) a ser utilizado em suas aulas de acordo com o nível de seus alunos. Contudo, P1 mostrou precisar desenvolver sua competência teórica através de leituras de teóricos especializados no processo de ensino-aprendizagem de LE/ L2 respaldado por resultados de pesquisas aplicadas nessa área.

Por outro lado, P2 e P3 com suas proficiências intermediária superior e intermediária respectivamente, conseguiram uma porcentagem maior de interação na L-alvo por parte de seus alunos, os quais se mostraram mais motivados em usar a língua estrangeira para se comunicarem em sala de aula. Mas P2 e P3, por apresentarem uma abordagem predominantemente pragmática (com foco na comunicação), também reconhecem a importância de desenvolverem suas competências lingüístico-comunicativas como aponta Abrahão (1996), ao destacar essa posição importante em LA em tomar a CLC como o carro chefe das competências. Portanto, ao se comprometerem com um processo de aprimoramento de suas competências lingüístico-comunicativas, P2 e P3 estão concomitantemente evidenciando outras competências.

Entendemos que a representação das competências de P4 está distante do modelo idealizado por Almeida Filho (1999). Sua prática em sala de aula está amplamente permeada por uma competência implícita e, devido à ausência de uma CLC apropriada para sustentar o mínimo de interação na L-alvo (proficiência básica), P4 usa como subterfúgio, o ensino de estruturas da língua, mostrando, assim, uma abordagem estrutural/formalista de ensino de

línguas estrangeiras, na qual se enfatiza o ensino conteudista de transmissão de conhecimentos sobre a língua (aspectos gramaticais e tradução de vocabulário) e com a qual se acredita terem os alunos o papel de absorver esse conteúdo passiva e paulatinamente. Todavia, ao tomarmos como perspectiva de análise o pouquíssimo tempo de experiência profissional de P4 em relação aos demais participantes analisados, poderíamos dizer que a espiral de sua competência profissional ainda tem muito a expandir, principalmente porque P4 mostrou ser um profissional engajado, comprometido e motivado a desenvolver sua carteira de competências e, mesmo intuitivamente, também mostrou ótimas idéias de como motivar seus alunos no processo de aprendizagem de uma nova língua.

Para definirmos a capacidade dos participantes da pesquisa em envolverem seus alunos no processo de interação na L-alvo em sala de aula, como já citado anteriormente realizamos um questionário semi-estruturado com os alunos de P1, P2, P3 e P4, (Cf. Anexo 12) do qual foram selecionadas para esta análise as respostas às questões 1 e 3.

Assim, levando em consideração o total de respostas positivas à questão 3, somadas às respostas positivas ao item habilidade de conversar da questão 1, chegamos ao seguinte resultado de análise dos dados, o qual podemos visualizar no gráfico abaixo:

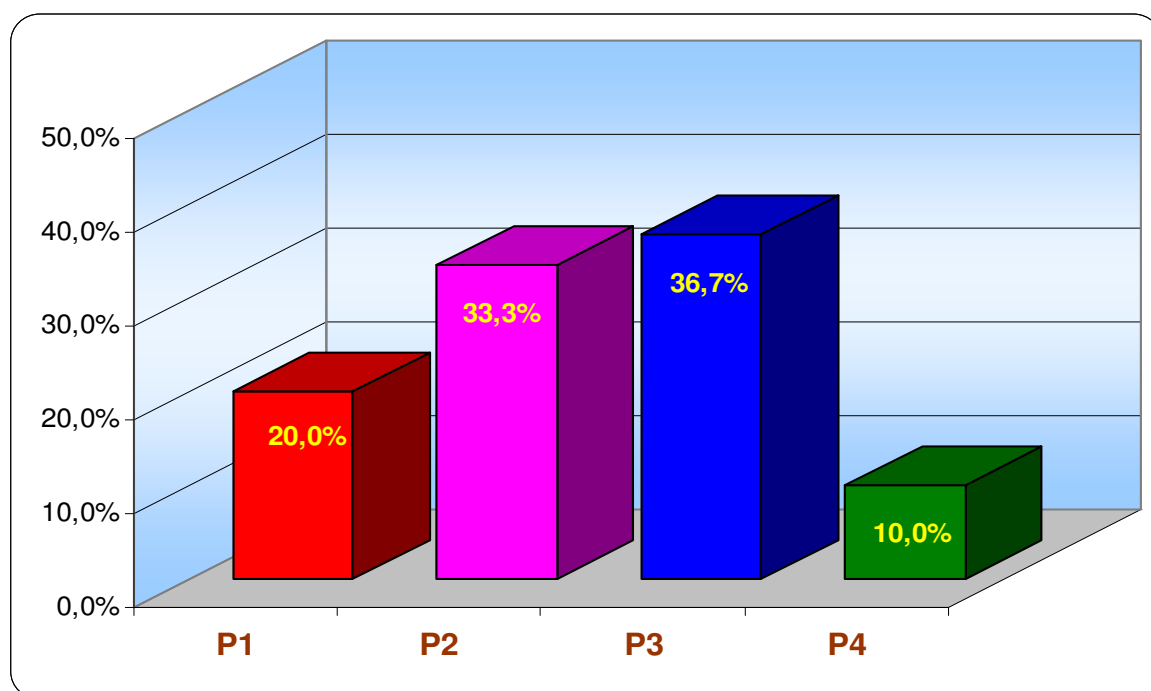


Gráfico 2 – Capacidade dos participantes da pesquisa envolverem seus alunos no processo de interação na L-alvo



Logo, o resultado alcançado nessa pesquisa, pode ser confirmado nas evidências das transcrições das aulas observadas e gravadas em áudio e vídeo, nas notas de campo, assim como nas respostas dadas pelos alunos na entrevista em 25/06/2007, concretizando a triangulação dos dados desta pesquisa.

Esta pesquisa-ação de base colaborativista foi de extrema relevância para o contexto de atuação dos participantes, pois a partir da configuração das competências e das abordagens de ensinar desses formadores de professores, levou-os a uma decisão de ação crítica e reflexiva de suas práticas rotineiras, as quais envolvem dimensões sociopolíticas, culturais e técnicas reivindicadoras de um ensino voltado para o desenvolvimento de competências dos professores e alunos no intuito de melhor contemplar a complexidade do processo de ensinar e aprender LE/L2.

Esperamos estar contribuindo qualitativamente com os resultados deste estudo e desta discussão não só para o micro-contexto de atuação dos participantes (no novo Estado de Tocantins), mas também para o macro-contexto nacional por acreditarmos que os problemas analisados por nós na formação de professores de LE sejam semelhantes aos de outras regiões do país, visto que um educador que se preocupa com que a sua prática educacional está voltada para a transformação, não podendo agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deve ser marcado por uma decisão explícita e clara do que se está fazendo e para onde essas ações possivelmente os estão levando, sendo que, isso só se torna possível através de pesquisas aplicadas no próprio contexto de uso real da linguagem e trocas de experiências, através de leituras de resultados de pesquisas realizadas na área.

Através das discussões informais com os participantes a respeito dos resultados obtidos nesta pesquisa, entendemos que os cursos de formação de professores de LE devem estar trazendo no cerne de seus currículos uma extensa relação de conteúdos pedagógicos e conhecimentos desarticulados com as realidades das escolas públicas brasileiras. Não tem sido prática comum também uma formação que contribua efetivamente para que todos os alunos construam seus conhecimentos e sua afetividade na interação com outros sujeitos mais experientes, e que também lhes proporcione uma relação dialógica entre prática e teoria, envolvendo-os em pesquisas geradoras de espaços para discussões, descobertas e transformações significativas (FREIRE, 2006), tornando-os mais autônomos e capazes de problematizar e criticar seu entorno e de, posteriormente, saber propor soluções. Concordamos com Castro (2004), quando afirma que:

Não é fácil transpor este desafio. Conceber estruturas de formação que venham favorecer a troca, a cooperação e ações auto-organizadas pelos profissionais envolvidos, supõe muita tenacidade, persistência e crença no possível, que é promover o humano em especial, elevar a qualidade na formação profissional naqueles que objetivam o aprendizado da docência. (p. 126).

No entanto, é nessa perspectiva desafiadora, que nós como educadores nos propomos a lançar nossos olhares, tentando mostrar uma atitude pedagógica engajada nos aspectos políticos, sociais, culturais econômicos, entre outros, que subjazem ao processo de ensinar, pois não pressupomos existir uma pedagogia neutra, principalmente, no ensino de uma língua estrangeira que traz embutido nele um feixe de interesses políticos e econômicos, conforme assinala Rajagopalan (2006).

Finalmente, compreendemos que o caminho promissor para o desenvolvimento de nossas competências e as de nossos alunos é o de nos debruçarmos em pesquisas aplicadas voltadas para a problematização da linguagem em contextos reais de uso, para que posteriormente possamos nos enveredar por caminhos mapeados e iluminados pela teia da ciência aplicada que se nos mostra esclarecedora e motriz de novas consciências e práticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, Arte Língua, 2004. 191 p.
- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de língua estrangeira**. Revista Contexturas, v. 1, p. 49-54, 1992.
- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. 1996. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP.
- ALBIR, Amparo Hurtado. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fabio (Orgs.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 19-57.
- ALESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 7. p. 157-176.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). A abordagem orientadora da ação do professor. In: \_\_\_\_\_. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 13-28.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: \_\_\_\_\_. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 11-27.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Comparando o sistema de competências do professor e do aluno de línguas**. In: VIII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. ALAB: Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Brasília, 9 a 11 de julho de 2007.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa**, APLIESP, São Paulo, n. 9, p. 9-19, 2006a. Edição especial.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. 75 p.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993. 76 p.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes, Arte Língua, 2005. 111 p.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Professor de língua(as) profissional, reflexivo e comunicacional. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 3, n. 1, p. 7-18, ago. 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Reflective teacher**. In: APLITINS 9<sup>th</sup> Seminars: How to construct you knowledge, 2006b. Araguaína, TO.

ALVARENGA, Magali Barçante. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês)**: implicações para a formação em serviço. 1999. 301 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP.

ALVES, Cecília Pescatore; SASS, Odair (Orgs.). **Formação de professores e campos do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. 204 p.

ARNOLD, Jane. **Affect in language learning**. Cambridge University Press. 1999. p. 109-151.

BACHMAN, Lyle F. A habilidade comunicativa de linguagem. Trad. Niura Maria Fontana. **Linguagem & Ensino**, [S.I.] v. 6, n. 1, p. 77-128. 2003.

BACHMAN, Lyle F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006. 173 p.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. What's wrong with a brazilian accent? **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 2, n. 1, p. 7-21, jul. 2003.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas** – foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2004. 236 p.

BLATYTA, Dora Fraiman. **Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança de sua abordagem de ensinar**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP.

BORTONE, Márcia Elizabeth. Comunicação interdialeto. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICADO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2007. parte 2, cap. 20, p. 123-142.

BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Oxford: Oxford Polity Press, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros – Celpe-Bras**: manual do candidato. Brasília, DF: MEC; SESU, 2003. 30 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias**. Língua estrangeira moderna. Brasília, DF: MEC, 1999.

BROWN, Gillian; MALMKJÆR, Kirsten; WILLIAMS, John (Ed.). **Performance & competence in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press. 1996. 215 p.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. White Plains, NY: Longman, 2000. 352 p.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**. White Plains, NY: Pearson Education, 2001.

BYGATE, Martin. Applied linguistics: a pragmatic discipline, a generic discipline? **International Journal of Applied Linguistics**, Oxford, v. 26, n. 4, 2005. p. 568-581.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R. W. **Language and communication**. 2. ed. London and New York: Longman. 1983.

CANALE, M.; SWAIN M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **International Journal of Applied Linguistics**, [S.I.], v. 1, n. 1, p. 1-47. 1980.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Coord.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. São Paulo: Thompson. 2003. 153 p.

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de. O apredizado da docência: processos de observação, investigação e formação na licenciatura. In: ALVES, Cecília Pescatore; SASS, Odair (Orgs.). **Formação de professores e campos do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 113-130.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Wilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas, RS: Educat, 2006. p. 23-43.

CÉSAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONIRICADO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2007. parte 1, cap. 2, p. 45-66.

CHIMENTÃO, Liliam Kemmer. Interação em sala de aula e ensino de língua inglesa: a influência dos papéis de professor e aluno nessa interação. **Revista de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília**, Brasília, n. 6, p. 59-77, nov. 2006.

CONSOLO, Douglas Altamiro. **O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública**. 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP.

COOK, Guy. Calm seas troubled waters? Transitions, definitions and disagreements in applied linguistics. **International Journal of Applied Linguistics**, Oxford, v. 15, n. 3, 2005. p. 282-311.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de. Transculturalidade e transglossia: para compreender os fenômenos das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICADO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. parte 1, cap. 1, p. 23-43.

CULLER, Jonathan. **Saussure: modern master**. London: Fontana Press, 1976. 143 p.

DAVIES, Alan. Proficiency or the native speaker: what are we trying to achieve in ELT? In: COOK, Guy; SEIDLHOFER, Barbara (Org.). **Principle & practice in applied linguistics**. Studies in honour of H. G. WIDDOWSON. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 145-157.

DELUIZ, Neise. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo**. Boletim técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, 2001.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M. C. Wittrock (Ed.). **Handbook of Research Teaching**. New York: MacMillan Publishing Co, 1986.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman. 1989.

FETTERMAN, D. M. **Etnography: step by step**. London: Sage Publications, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 158 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção de leitura), 1996. 148 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 224 p.

FREITAS, Maria Adelaide de. Educação e ensino de línguas hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, Arte Língua, 2004, v. 1, p. 117-130.

FREITAS, Maria Adelaide de. **Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira**. 1996. 261 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP, 1996.

FREITAS, Maria Adelaide de; BELINCANTA, C. I.; CORRÊA, Helliane Christine Minervino de Oliveira. Professores de língua estrangeira em formação: mudando crenças e atitudes. **Trabalhos em lingüística aplicada**, Campinas, SP, v. 1, p. 47-67, 2002.

GARRET, P. Accomodation and hyperaccomodation in foreign language learners: contrasting responses to French and Spanish and English speakers by native and non-native recipients. In: *language & communication*, v. 12, n. 3/4, p. 295-315, 1992.

GIRALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 1998. 335 p.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real. O desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fabio (Orgs.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 59-86.

HOLLIDAY, Adrian. **Appropriate methodology and social context**. Cambridge University Press. 1994. p. 9-123.

HYMES, D. H. **Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology**. New York: Harper International, 1964.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. & Holmes J. (Org). **Sociolinguistics**. Hamondsworth: Penguin, 1972.

HYMES, Dell H. **Vers la competence de communication**. Hatier-Crédif, (LAL). Paris, 1991 219 p.

JOHNSON, Karen E. **Understanding communication in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press. 1995. 187 p.

KAUR, S. Assessing proficiency in English: problems among foreign postgraduate students. In: P. Kell (Ed.). **Ways of learning: the revolution in teaching and learning**. Melbourne, Australia: Common Ground Publishing. 2002. p. 141-150.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. 271 p.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. 160 p.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/complexity science and second language acquisition. **International Journal of Applied Linguistics**, [S.I], v. 18, p. 141-165. 1997.

LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 211 p.

LITTLE WOOD, William. **Foreign and second language learning**. Cambridge University Press. 1998. p. 53-83.

LOUREIRO, Ana Maria Bastos. **Professor: identidade mediadora**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. 114 p.

LYONS, John. **Chomsky: modern master**. London: Fontana Press, 1970. 184 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em lingüística aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1998. p. 113-128.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. 232 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. cap. 3, p. 85-107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. 190 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 13-44.



MOURA FILHO, A. C. L. **Apontamentos de etnografia**. Brasília: Universidade de Brasília, [digitado] 2006. 26 p.

MOURA, Gerson Araújo de. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. 2005a. 218 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, DF.

MOURA, Gerson Araújo de. **Moving from practise to praxis**. In: APLITINS 7<sup>th</sup> Seminars: Better English better opportunities, 2005b. Araguaína, TO.

MUNBY, J. **Communicative syllabus design**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

NUNAN, David. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge University Press. 1989. p. 1-13.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge University Press. 1992. p. 52-91.

NUNAN, David. **Second language teaching & learning**. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999. 330 p.

PENNYCOOK, Alastair. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SINGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: SP, Mercado das letras, 1998. p. 23-49.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a Critical Introduction**. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah: New Jersey, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. cap 2. p. 67-83.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; MESKO, Wladimir Stempniak. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 53-70.

PERRENOUD, Philippe. A arte de construir competências. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril Cultural, set. 2000a.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b. 192 p.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather, et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed. 2002a. cap. 1, p. 11-33.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002b.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999a. p.15-35.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**. [S.I.], n. 12, set/dez. 1999b. p. 5-21. Disponível em: <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_34.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html)>. Acesso em: abril. 2006.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. 95 p.

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

PRABHU, N. S. Ideação e ideologia na pedagogia das línguas. Trad. Rita C. Tardin e Maristela M. Kondo Claus. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.I.], n. 38, p. 59-67. Jul./Dez. 2001.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? **Tesol Quartely**, Summer, v. 24, n. 2, p. 161-176. 1990.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. In: Llundu, Enric. (Org.). **Non-native language teachers: perceptions, challenges, and contributions to the profession**. Boston, MA: Springer, 2005. p. 283-303.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003. p. 105-135.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. cap. 6, p. 149-168.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge University Press. 2001. 270 p.

RIVERS, Wilga M. **Psicologia e ensino de línguas**. São Paulo: Cutrix, 1964. p.31-38.

ROTTAVA, Lucia; SANTOS, Sulany Silveira dos (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí, RS: Unijuí, 2006. 168 p.

SANT'ANA, Juscelino da Silva. **A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor**. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Brasília, DF.

SANT'ANA, Juscelino da Silva. A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor. **Revista de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília**, Brasília, n. 6, p. 79-98, nov. 2006.

SAUSSURE, Fernando de. **Curso de lingüística geral**. 24 ed. São Paulo: Cutrix, 2002. p. 15-23.

SAVIGNON, S. **A study of the effect of training in communicative skills as part of a beginning college French course on student and achievement in linguistic and communicative competence**. Dissertation. University of Illinois: Champaign-Urbana. Expanded and published as *Communicative Competence: an experiment in foreign Language Teaching*, 1971.

SCARAMUCCI, Mateilde V. Ricardi. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 75-88.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. cap. 7, p. 169-189.

SIGNORINI, Inês. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 53-70.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1998. 215 p.

SILVA, Fábio Lopes da; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A lingüística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola, 2004. 232 p.

SILVA, Vera Lucia Teixeira da. **Competência comunicativa em língua estrangeira: que conceito é esse?** SOLETRAS, Revista do Departamento de Letras da UERJ, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm>>. Acesso em: abril/2007.

SILVA, Vera Lucia Teixeira da. **Fluência Oral: Imaginário, construto e realidade num curso de Letras –LE**. 2000. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP.

SPOLSKY, B. What does it mean to know a language, or how do you get someone to perform his competence? In: OLLER, Jr.; RICHARDS, J. C. **Focus on the leaner: pragmatic perspectives for the language teacher**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1973.

STERN, H. H. **Fundamental conceptions in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

TAY, M. W. J. The uses, users and features of English in Singapore'. In: J. B. Pride (Ed.). **New Englishes**: p. 51-70, Rowley, (MA): Newbury House. 1982.

TAYLOR, D. S. The meaning and the use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. In: **Applied Linguistics**, v. 9, n. 2, 1988, p. 148-168.

THURLER, Monica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed. 2002. cap. 4, p. 89-111.

VYGOTSKY, Levi Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 1-10.

WEININGER, Markus J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006. p. 45-74.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2005. 230 p.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert . **Psychology for language teachers**. Cambridge University Press. 1997. 240 p.

# **ANEXOS**

## ANEXO 1

### **Celpe-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros<sup>1</sup>**

#### **1. O que é o Celpe-Bras?**

O Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). O Celpe-Bras é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Internacionalmente, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa. No Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. Algumas entidades de classe exigem o Celpe-Bras para inscrição profissional, a exemplo do Conselho Federal de Medicina (CFM), que exige esse certificado dos médicos estrangeiros para inscrição nos Conselhos Regionais de Medicina (CRM). O Celpe-Bras não é um diploma para interessados em dar aulas de português para falantes de outras línguas. Essa função exige habilidades e competências não avaliadas no exame.

#### **2. Quem pode se candidatar?**

Podem candidatar-se ao exame todos os estrangeiros não-lusófonos, maiores de 16 anos, com escolaridade equivalente ao ensino fundamental brasileiro, que queiram comprovar, para fins educacionais, profissionais ou outros, a sua proficiência em português nos níveis Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Podem também candidatar-se ao exame aqueles que, já tendo obtido certificação, queiram alcançar outro nível mais elevado.

#### **3. O que é um exame de proficiência?**

Um exame de proficiência é aquele que tem objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo. No caso do Celpe-Bras, essas necessidades incluem as habilidades exigidas para realizar estudos ou desempenhar funções de trabalho no Brasil ou no exterior, quando o uso do português se fizer necessário. Essas habilidades incluem comunicar-se em situações do dia-a-dia: ler e redigir textos, interagir oralmente ou por escrito em atividades dentro do contexto escolar (esclarecer dúvidas com o professor, fazer provas, apresentar seminários, etc.) e externas a ele (fazer relatos, fazer compras, reclamar, ir ao médico, etc.). Por ser um exame de proficiência, o Celpe-Bras não é elaborado com o objetivo de avaliar a aprendizagem em um determinado curso, mas o que esse candidato consegue fazer na língua-alvo, independentemente de onde, quando ou como essa língua foi adquirida. Essa aprendizagem pode ter ocorrido pela convivência com falantes dessa língua ou em situação formal de ensino.

#### **4. Qual é a natureza do exame?**

O exame é de natureza comunicativa. Isso significa que não se busca aferir conhecimentos *a respeito da língua*, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a *capacidade de uso dessa*

---

<sup>1</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros – Celpe-Bras**: manual do candidato. Brasília, DF: MEC; SESU, 2003. p. 1-6

*língua*, já que a competência lingüística se integra à comunicativa. A competência do candidato é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações da vida real. Embora não haja questões explícitas sobre gramática e vocabulário, esses elementos são importantes na elaboração de um texto (oral ou escrito) e são levados em conta na avaliação do desempenho do candidato.

Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no *uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo*. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto.

No que se refere à questão cultural, entende-se por cultura as experiências de mundo e as práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia e pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. Cultura não é vista aqui como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais inter-relacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. Levar em conta a cultura brasileira no exame Celpe-Bras significa, portanto, estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo e para atribuir sentidos, considerando a situação da interação oral e/ou escrita.

## 5. Quais são os componentes do exame?

Diferentemente dos exames de proficiência que testam em separado as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita), o Celpe-Bras avalia esses elementos de forma integrada, como ocorrem em situações reais de comunicação. Em uma interação face a face estão envolvidos geralmente dois componentes: a produção oral e a compreensão oral. Em outras atividades podem estar envolvidos três componentes, por exemplo, quando falamos ao telefone, ouvimos um recado e o anotamos. No exame, essa integração de componentes é obtida por meio de tarefas.

## 6. O que são tarefas?

As tarefas que compõem a Parte Coletiva do exame substituem os tradicionais itens ou perguntas e abrangem mais de um componente. Fundamentalmente, a tarefa é um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores.

São exemplos de tarefas:

- Ler uma coluna de aconselhamento de uma revista (*ação*) para escrever uma carta (*ação*) para a seção "Cartas do Leitor" dessa revista (*interlocutor*) opinando sobre as respostas do colunista aos leitores (*propósito*).
- Escrever um *e-mail* (*ação*) para um amigo (*interlocutor*) sugerindo atividades para o fim de semana (*propósito*), com base na leitura da seção de programação de um jornal (*ação*).
- Assistir a uma reportagem sobre estresse no trabalho (*ação*) para selecionar argumentos contra o aumento da carga horária no trabalho (*propósito*), para serem apresentados por escrito (*ação*) em uma reunião com o chefe (*interlocutor*).

Em cada tarefa há sempre um *propósito* claro de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para discordar, etc.) e um *interlocutor* (que pode ser um jornal, um amigo, um chefe, etc.),

de forma que o candidato possa adequar seu texto à situação de comunicação. Na correção, esses aspectos são importantes para se julgar a adequação da resposta do candidato.

### 7. Como está estruturado o exame?

O exame está dividido em dois módulos: **Parte Coletiva** e **Parte Individual**. O primeiro integra os componentes de compreensão (oral e escrita) e produção escrita. O segundo integra compreensão (oral e escrita) e produção oral.

### 8. Quais são os níveis de proficiência avaliados?

Por meio de um único exame, são avaliados, para efeito de certificação, quatro níveis de proficiência: **Intermediário**, **Intermediário Superior**, **Avançado** e **Avançado Superior**. O desempenho do candidato é avaliado de forma global nas tarefas da Parte Coletiva, e a obtenção de um ou outro certificado está condicionada ao equilíbrio entre o desempenho na Parte Coletiva e na Parte Individual. Isto é, mesmo apresentando um desempenho oral avançado na Parte Individual, caso o candidato não alcance um desempenho de nível intermediário (nível mínimo para certificação) na Parte Coletiva, ele não obterá certificação.

A diferença entre os níveis espelha a qualidade do desempenho nas tarefas de compreensão e produção textual (oral e escrita) em três aspectos: *adequação ao contexto* (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor), *adequação discursiva* (coesão e coerência) e *adequação lingüística* (adequação e variedade lexical e de estruturas gramaticais).

O **Certificado Intermediário** é conferido ao candidato que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano; trata-se de alguém que usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais freqüentes em situações desconhecidas.

O **Certificado Intermediário Superior** é conferido ao candidato que preenche as características descritas no nível Intermediário. Entretanto, as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita são menos freqüentes do que naquele nível.

O **Certificado Avançado** é conferido ao candidato que evidencia domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos, de forma fluente, sobre assuntos variados, em contextos conhecidos e desconhecidos. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos. O candidato que obtém este certificado tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo.

O **Certificado Avançado Superior** é conferido ao candidato que preenche todos os requisitos do nível Avançado; porém, as inadequações na produção escrita e oral são menos freqüentes do que naquele nível.

A exigência de um certificado ou de outro é decisão exclusiva da instituição que pretende usar o exame como instrumento de seleção ou avaliação de seus candidatos e deverá estar condicionada às exigências ou às necessidades de uso da língua-alvo nesses contextos.



**ANEXO 2**

**EXAME ESPECIAL DE PROFICIÊNCIA ADAPTADO DO CELPE-BRAS**

# **English Proficiency Exam**

## **Face-to-face Interaction**

Filing out the Questionnaire – 10 minutes

Interview (based on Questionnaire) and Triggering Element (Video) – both 15 minutes

Everyday Situations – 5 minutes

**PART 1**

***Personal Profile***

Fill out this questionnaire with some personal information. In order to update our files and be able to better understand your needs and preferences, please spend a few minutes and fill out this questionnaire.

Full name: \_\_\_\_\_

Address: \_\_\_\_\_

Home Phone: \_\_\_\_\_ Work phone: \_\_\_\_\_

Profession(s): \_\_\_\_\_

Date of Birth: Day \_\_\_\_\_ Month: \_\_\_\_\_ Year \_\_\_\_\_

Marital Status (Children?): \_\_\_\_\_

Do you like sports? ( ) yes ( ) no ( ) sometimes

Which ones? \_\_\_\_\_

Musical Preferences: \_\_\_\_\_

Hobbies: \_\_\_\_\_

What Magazines do you read? \_\_\_\_\_

What TV programs do you like? \_\_\_\_\_

What kinds of Movies do you like? (Give some examples) \_\_\_\_\_

Other Languages Spoken or Read (Specify): \_\_\_\_\_

Where did you study English? \_\_\_\_\_

Have you ever been to/lived in an English-Speaking Country? ( ) yes ( ) no

Which country(ies), for how long, and for what purpose? \_\_\_\_\_

Why do you want to study English? (Exams, travel, academic, business, etc.). Explain.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## PART 2 (Video)

### Listening Comprehension

1. Listen to the question that the tester is going to put to you and answer it in writing.

## PART 3

### Written text

If you worry about forgetting your daily birth control, find out why over one million women now use Depo-Provera

#### **Some of the benefits of Depo-Provera**

Depo-Provera is an injection you get from your doctor or nurse, every three months. When taken as scheduled – just 4 times a year – it's more than 99% effective. So it's one of the most reliable contraceptives available. Because Depo-Provera is reversible, once you stop using it you can usually become pregnant within one year. And it costs about the same per year as birth control pills.

#### **Some of the side effects of Depo-Provera**

The most common side effects are irregular menstrual bleeding, cessation of menstruation, and weight gain. Also, use of Depo-Provera may be associated with a decrease in the amount of mineral stored in your bones, which may be considered among the risk factors for development of osteoporosis.

#### **Depo-Provera is not right for every woman**

Women with breast cancer, blood clots, liver disease or problems, unexplained vaginal bleeding, a history of stroke, or those who think they might be pregnant, should not use Depo-Provera.

#### **Depo-Provera may be right for you**

Although Depo-Provera does not protect against sexually transmitted diseases, it does provide highly reliable birth control. But before you consider any birth control method, you should discuss the risks and benefits with your doctor or other healthcare provider.

If you'd like more information about Depo-Provera, call

**1-800-861-8618.**

### **Depo-Provera Contraceptive Injection**

Sterile medroxyprogesterone acetate suspension

**Birth control *you* think about just 4 times a year**

**PART 3**

(Reading Comprehension)

Write an e-mail message to a friend with whom you correspond often and mention what you read about the Depo-Provera.

**PART 4 (Interview)**

Talk about yourself, the video and text contents.

## Roteiro para Auto-Avaliação de Proficiência Oral (F) numa Língua-Alvo

Todas as respostas precisam ser SIM para que se considere atingido o nível de proficiência na coluna da extrema esquerda, exceto os 4 itens do nível S-3.

---

F-O+	Pode usar um texto oral de 30 palavras em contextos apropriados? (isto é, não apenas contar ou recitar os dias da semana).	SIM	NÃO
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

F-1	Pode dizer a alguém como chegar do lugar onde se está até o hotel mais próximo, ou restaurante, agência de correios, etc?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pode perguntar e dizer as horas, o dia da semana e a data?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pode pedir uma refeição simples?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pode negociar a acomodação num hotel, (preço, requisitos) assim como um preço de uma corrida de táxi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pode comprar uma peça de roupa de que necessita ou um bilhete de ônibus ou trem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pode compreender e responder perguntas em formulários sobre nacionalidade, estado civil, ocupação, data de nascimento e naturalidade?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pode fazer uma apresentação social e usar expressões apropriadas para despedidas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pode usar a língua suficientemente bem a ponto de auxiliar alguém que não a fala nas situações ou problemas cobertos nesta seção F-1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

F-1+	Pode satisfazer todos os requisitos de F-1 e pelo menos três pontos de F-2 abaixo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
------	--	--------------------------	--------------------------

---

F-2	Pode descrever o seu emprego ou atividade atual ou mais recente com algum pormenor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	---	--------------------------	--------------------------

Pode fornecer informação pormenorizada sobre a família , casa e condição do tempo hoje?

Pode receber e enviar mensagens simples pelo telefone?

Pode contratar um funcionário ou algum serviço especial (tratando de detalhes tais como salário, qualificações, horas, deveres de ocupação)?

Pode oferecer um breve currículo pessoal e dizer quais são os planos e expectativas mantidos?

Pode descrever a estrutura básica do governo brasileiro ou do sistema educacional do país?

Sente-se confiante de que pode compreender o que dizem falantes nativos que se dirigem a você para tratar dos tópicos acima e de que eles entendem pelo menos 80% do que você diz a eles?

Pode usar a língua-alvo a ponto de ajudar outras pessoas que não sabem a língua nas situações e problemas contidos na seção F-2?

F-2+ Pode satisfazer todos os requisitos de F-2 e pelo menos três das exigências de F-3?

F-3 (Respostas deveriam ser NÃO)

Há pontos gramaticais da língua-alvo que você tenta evitar?

Você às vezes se vê no meio de sentenças que não consegue completar por limitações da gramática ou vocabulário?

Você acha difícil seguir e participar de uma conversa entre falantes nativos que tentam incluí-lo no diálogo?

Sente receio de vir a compreender mal informações ouvidas ao telefone?

(Respostas deveriam ser SIM)

Pode falar num grupo de falantes nativos educados sobre assunto profissional e ter segurança de que está sendo bem compreendido sem ser motivo de graça ou irritação?

Pode ouvir com compreensão, tomar notas e resumir com precisão uma fala ou pontos de discussão informal sobre tópicos do seu interesse no rádio ou televisão?

Pode sustentar uma posição com relação a cultura, questões étnicas ou político-partidárias?

Pode lidar com situações de conserto de encanamento, instalação elétrica, multa de trânsito indevida ou não compreendida, gafe social cometida por você ou amigos?

Pode seguir discurso contínuo num tópico não-técnico como, por exemplo, a discussão da condição da mulher num debate ou painel?

Pode servir de intérprete informal nas situações incluídas na seção F-3?

Sente possuir num comando profissional (mais do que somente prático) da língua-alvo?

F-3+      Pode satisfazer todos os requisitos de F-3 e pelo menos mais três das exigências de F-4?

F-4      Em discussões profissionais, o seu vocabulário é sempre amplo e preciso a ponto de permitir que você expresse precisamente o que deseja?

É capaz de alterar deliberadamente a sua fala dependendo de com quem está fazendo? (Se professor universitário, amigo, empregado, etc.)

Pode servir de intérprete informal para um político, especialista ou diplomata visitante em ocasiões sociais?

Você praticamente nunca produz erros gramaticais?

Você considera que pode realizar uma tarefa tão bem na língua-alvo quanto na sua própria língua materna?

---

F-4+ Em discussões sobre quaisquer assuntos, o seu vocabulário é invariavelmente extenso e preciso a ponto de permitir que você expresse sentidos exatos e nuances de sentidos?

---

F-5 Falantes nativos reagem a você como o fariam com outros falantes nativos?

Você às vezes se sente tão à vontade na língua-alvo quanto na sua própria língua?

Você pode realizar cálculos aritméticos na língua-alvo sem diminuir o ritmo?

O seu vocabulário é pelo menos tão extenso e preciso quanto em Português?

Você se considera um falante cujo desempenho não difere muito do de um falante nativo?

(**Fonte:** Teste Oral do *Foreign Service Institute* (FSI),  
Arlington, Virginia, 1984.)  
Tradução de J. Carlos P. Almeida Filho, (UNICAMP), 1987.



## ANEXO 3

### 1. NÍVEIS LINGÜÍSTICOS DE PROFICIÊNCIA DO CONSELHO EUROPEU

O Conselho Europeu desenvolveu um conjunto de padrões gerais na aprendizagem de qualquer idioma, compreensíveis entre os países e as instituições educacionais globalmente, para facilitar o estudo de idiomas e melhorar a qualidade de comunicação entre as nações. Este é atualmente o padrão de referência internacional adotado pela London Chamber of Commerce & Industry International Qualifications (LCCI) e também pela maior parte dos exames de reconhecimento internacional<sup>2</sup>.

#### Níveis de Referência Global

Usuário

Básico

- A1 Pode compreender e usar expressões cotidianas bem conhecidas e frases muito básicas, visando à satisfação de necessidades concretas. Pode apresentar a si mesmo e outros e fazer e responder as perguntas sobre detalhes pessoais tais como onde vive, pessoas que conhece e coisas que tem. Pode interagir de maneira simples, contanto que a outra pessoa fale devagar e com clareza e esteja preparada para ajudar.
- A2 Pode compreender frases e expressões usadas com frequência, relacionadas com áreas de relevância imediata (ex., informação pessoal e familiar bem básica, compras, geografia local e emprego). Pode comunicar nas tarefas simples e nas rotinas que exigem intercâmbio simples e direto de informação sobre assuntos bem conhecidos e rotinas. Pode descrever em termos simples aspectos de sua formação, ambiente imediato e questões nas áreas de necessidade imediata.

Usuário

Independente

- B1 Pode compreender os pontos principais de diálogos claros e padronizados sobre assuntos encontrados regularmente no trabalho, na escola, no lazer, etc. Pode lidar com a maioria das situações prováveis de surgir durante viagens dentro das regiões onde a língua seja falada. Pode produzir textos simples e conectados com os tópicos versados ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições e brevemente dar razões e explicações para opiniões e planos.
- B2 Pode compreender as idéias principais de textos complexos sobre tópicos concretos e abstratos, inclusive discussões técnicas na sua área de especialização. Pode interagir com um grau de fluência e espontaneidade que possibilita interação frequente com os falantes nativos sem esforço para as partes. Pode produzir texto claro e detalhado sobre uma ampla extensão de assuntos e explicar um ponto de vista sobre um assunto contemporâneo, dando as vantagens e desvantagens das diversas opções escolhidas.

Usuário

Proficiente

- C1 Pode compreender uma ampla extensão de textos mais longos e exigentes e reconhecer sentido implícito. Pode expressar-se fluente e espontaneamente sem demonstrar procura óbvia para palavras e expressões. Pode usar a língua com flexibilidade e efetividade para propósitos sociais, acadêmicos e profissionais. Pode produzir textos nítidos, bem estruturados e detalhados sobre assuntos complexos, mostrando uso controlado de padrões organizacionais e técnica apurada de versão.

---

<sup>2</sup> Council of Europe ([www.coe.int/T/E/Cultural](http://www.coe.int/T/E/Cultural) Cooperation/education/Languages Policy) and The American Council on the Teaching of Foreign Languages ([www.actfl.org](http://www.actfl.org))

## ANEXO 4

## Quadro Europeu Común

Quadro 1 – Níveis Comuns de Referência: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as idéias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

## ANEXO 5

### RELATO REFLEXIVO DE P1 EM 08/10/2007

Meu primeiro contato com o Inglês foi como eu acho que é pra todo mundo com a música. Ouvia as músicas no rádio e enrolava, até que meu pai me matriculou na Cultura Inglesa, no centro do Rio de Janeiro. Lembro até hoje do primeiro dia de aula: minha professora Lisle Cavalcante, usava um vestido preto de bolinhas brancas, era baixinha, meiga e falava um inglês maravilhoso. Naquele dia decidi que iria ser professora de inglês da Cultura Inglesa. Estudei lá oito anos e fiz o exame de proficiência em 1987, esperei até 1989 para fazer minha complementação pedagógica na UERJ para poder trabalhar (na época trabalhava em agência de viagens).

Fiz a prova de aproveitamento de estudos para o curso de letras em 1990 e consegui meu primeiro emprego como professora de inglês em uma escola judaica de classe média alta do Rio de Janeiro. No começo, imitava os meus professores até que aprendi a negociar com os alunos e a aula de inglês passou de hora do recreio para uma aula legal, para eles e para mim. Sempre usei a abordagem instrumental procurando dialogar com as outras disciplinas e fazer projetos voltados para a literatura. Ao mesmo tempo trabalhava em um curso de inglês e dava aulas particulares. Formei-me em 1984 e resolvi ser apenas uma boa professora de inglês. Em 1996 me cansei da rotina dos cursos, os baixos salários e de não ser valorizada por ser uma profissional da área capacitada, enquanto qualquer “gringo” que aparecia era contratado para ganhar mais do que eu. Decidi fazer a Especialização em Literatura Brasileira da UERJ enquanto dava aulas particulares e continuava no colégio Max Nordau. Em 1998 entrei no mestrado na PUC-Rio, Estudos da Literatura, e tive que deixar o emprego. Mas comecei a dar aulas de inglês regular para médicos e enfermeiras no Hospital do Câncer, o que me fez muito feliz até 2002, quando terminei o doutorado. Ah, em 2000 comecei a lecionar em universidades particulares, fazendo de tudo um pouco – mais língua que literatura inglesa. Fiz dois concursos até chegar à Federal do Tocantins, onde ensinar inglês – instrumental ou não – voltou a ser um prazer, pois consegui finalmente trabalhar com literaturas inglesas, coisa cada vez mais rara. Mas tenho que confessar que acho que estou enferrujada.

## ANEXO 6

## ENTREVISTA REALIZADA EM 25/06/07 COM P1

- 01 PP: *O que você entende por competência lingüístico-comunicativa?*
- 02 P1: *Bom (++) pra falar a verdade (++) eu nunca tinha parado pra pensar nisso,*
- 03 *apesar de trabalhar com isso há 17 anos, né? Mas (++) eu acredito que a CLC*
- 04 *seja é:: (+++) aquele grau mínimo, básico né? Em que a pessoa consiga se*
- 05 *comunicar (++) numa língua estrangeira e algumas vezes na LM, porque eu*
- 06 *acredito que existam pessoas que na sua própria LM não tenham essa*
- 07 *competência né? Pra entender e se fazer entendidos, independentemente do*
- 08 *grau de correção gramatical (++) ou fonética o que é claro que influi muito*
- 09 *(+) mas essa competência inclui obviamente entender e ser entendido tanto*
- 10 *numa LE como na LM.*
- 11 PP: *Você já leu, estudou, ouviu ou escreveu sobre esse termo?*
- 12 P1: *Só agora aqui né (+) com a sua pesquisa(++) É algo que eu sempre refleti a*
- 13 *partir dos próprios questionamentos e depoimentos dos meus alunos que*
- 14 *sempre que eu começava a dar aula num curso de inglês ou particular eu*
- 15 *sempre perguntava o que eles pretendiam né?*
- 16 PP: *Então, como é que você chegou a essa definição que você me respondeu?*
- 17 P1: *(++) É algo que eu sempre refleti a partir dos próprios questionamentos e*
- 18 *depoimentos dos meus alunos que sempre que eu começava a dar aula num*
- 19 *curso de inglês ou particular eu sempre perguntava o que eles pretendiam né!*
- 20 PP: *De que forma a CC pode influenciar no seu modo de ensinar?*
- 21 P1: *Ela pode e deve né? (+) no sentido que (+) eu sempre tomei muito cuidado*
- 22 *com isso (+) é que sempre foi uma coisa muito colocada nos cursos de*
- 23 *metodologia (+) e agora eu voltei a refletir sobre isso né? E:: no caso do*
- 24 *professor (+) do ponto de vista do professor (+) e:: o professor tem que saber*
- 25 *adequar sua competência à competência lingüística ((Comunicativa)) do*
- 26 *aluno né? Sem com isso (+) e aí eu insisto (+) né (+) minimizar né (+) ou*
- 27 *baratear no sentido de falar né (+) I (++) am (++) a (++) teacher (+++), mas*
- 28 *tentar que a coisa ocorra com um mínimo de fluidez. **O máximo aproximado***
- 29 ***do nativo, mas procurando se adequar, coisa que nem sempre, eu acho talvez***
- 30 ***pela distância eu tenha conseguido fazer né? E por parte do aluno né? Essa***
- 31 *competência tem que ser avaliada do ponto, de vista do professor né? E::*
- 32 *também com muito cuidado porque o (+) que eu valorizo muito no aluno é a*
- 33 *capacidade que ele tem de digamos (++) de arriscar. Ele pode não ter (++) ele*
- 34 *tá, no básico (+) mas ele com aquele básico ele consegue com três palavras*
- 35 *formar uma frase minimamente compreensível ele já encara aquilo né? (++)*
- 36 *Eu tô dando um exemplo né? Valorizar esta tentativa dos alunos de com o que*
- 37 *ele tem naquele momento ele ir (+) entendendo né? ((incompreensível))*
- 38 PP: *De fazer a interação!*
- 39 P1: *É:: de fazer a interação, mesmo que não esteja gramaticalmente correta (+)*
- 40 *mas ele perde esse medo mesmo! Né? E ir usando o que ele tem (+) aqueles*
- 41 *dados que ele vai acumulando. Incentiva o aluno! Isso é o que eu acho mais*
- 42 *importante! Incentivar o aluno a acumular os dados pra ele ir adquirindo a*
- 43 *competência o mais rápido possível, e o que é o mais rápido possível? Não é*
- 44 *uma corrida (+) mas que ele não sinta que ele precisa ter uma montanha de*
- 45 *conhecimento pra se comunicar!*

- 46 PP: *E você acha que a CC pode influenciar de forma negativa no ensino? De que*  
 47 *forma?*
- 48 P1: *Pode! Pode!*
- 49 PP: *De que forma?*
- 50 P1: *Como eu já falei antes né? Um professor com a CC alta, que não consegue*  
 51 *(++) e:: adequar isso ao seu aluno, ele não vai ter em bom resultado (+) ele*  
 52 *vai ter um resultado de intimidação (+) de não compreensão! (++) O aluno*  
 53 *pode até repetir aquilo né? (++) e:: aquele determinado exercício fazendo*  
 54 *((incompreensível)) eu já ouvi, eu sempre lembro disso, um aluno dizendo: Ah!*  
 55 *Professora TAL TEM UMA PRONÚNCIA MUITO BONITA. MAS EU*  
 56 *NÃO ENTENDO UMA PALAVRA DO QUE ELA TÁ FALANDO (++++)*  
 57 *porque o não-nativo ele tem essa idéia de que o falar inglês é perfeito! Então*  
 58 *aquele que tem mais fluência ele não comete erros (++) então (+) isso pode*  
 59 *levar o aluno a se sentir né (+) inibido! Não! Não vou abrir a boca! E por*  
 60 *outro lado, dentro da própria sala de aula muitas vezes se um aluno tem (+)*  
 61 *um (+) pouco mais né de competência lingüística ((incompreensível)) isso já*  
 62 *aconteceu comigo né? Aprender o inglês na rua (++) no caso que é a língua*  
 63 *alvo minha (++) e:: isso faz com que os outros alunos emudeçam. Porque eles*  
 64 *ouvem o aluno falar (++) acham que ele é muito fluente (+) ele tem, muita*  
 65 *competência mas eles não percebem os erros que o professor percebe! Então*  
 66 *eles se sentem né (++) meio que com medo!*
- 67 PP: *Hum hum! Entendo... e:: numa auto-reflexão onde você se classifica (+) e:: em*  
 68 *relação a sua proficiência? Uma auto-reflexão. Você se acha um usuário*  
 69 *avançado fluente, usuário intermediário ou usuário básico?*
- 70 P1: *(...) Olha! Auto-reflexão é difícil, porque eu sou avesso a auto-reflexão (++)*  
 71 *mas a gente tem que fazer (+) mas diante de alguns comentários de pessoas da*  
 72 *área e fora dela (+) né? Como agora, eu estive em Palmas aí conheci três*  
 73 *Irlandeses né? É:: eu diria que é avançado (++) porque eles me reconheceram*  
 74 *como se eu fosse (++++) nativa (+) que pelo menos tivesse vivido muitos anos*  
 75 *no exterior e me compreenderam (++) então (++++) eu acabo avaliando assim*  
 76 *também.*
- 77 PP: *Você se sente prejudicado ou inferior em relação a um professor nativo no*  
 78 *processo de ensinar língua estrangeira?*
- 79 P1: *(+++) Não! Não! Nem um pouco! A experiência que eu tive e:: não sei se*  
 80 *responde a sua pergunta (+) nos cursos de inglês que me fez inclusive (++)*  
 81 *deixar os cursos de inglês (+) de ensinar (+) de deixar de ensinar inglês para*  
 82 *passar para literatura foi exatamente o contrário (++++) eu acho (+) era um*  
 83 *(+) em geral eram professores nativos que chegavam e eram contratados e::*  
 84 *nós (++++) NÃO NATIVOS éramos relegados assim (++++) às funções mais (++)*  
 85 *e:: menos importantes. E (++) muitas vezes (+) e não foi uma vez só (++++)*  
 86 ***muitas vezes os não-nativos foram chamados a substituir porque os nativos***  
 87 ***não tinham o estudo da gramática (++++) da (++) sintaxe da língua. Então***  
 88 *(++++) pelo contrário (++) me senti mais prejudicada pelos nativos que pelo*  
 89 *fato deles serem nativos (++++) aí sempre eles eram usados assim digamos*  
 90 *(++) assim a NATA! NÉ? Quando que eu acho que o papel do professor BEM*  
 91 *FORMADO! NÃO-NATIVO! Ele é fundamental porque (+) ele promove com o*  
 92 *aluno uma (++) digamos, (++) **uma sensação de conforto MAIOR! Ele tem***

- 93 *mais conhecimento da gramática do que o nativo tem! Porque já conversei*  
 94 *com muitos (+) e eles não estudam a gramática a fundo (+++) então eles não*  
 95 *tão é:: preparados para responder certas perguntas como nós estamos. E os*  
 96 *nativos SIM! Têm o papel de (+++) mas no sentido de (+) é:: aumentar*  
 97 *FLUÊNCIA, COMUNICATIVIDADE e etc. né? Mas eu nunca me senti*  
 98 *assim prejudicada pelos nativos! ((pesquisadora interrompe))*  
 99 PP: *Mas você não acha que o não-nativo também pode aumentar (+) a:: praticar a*  
 100 *comunicação, aumentar a fluência do aluno?*  
 101 P1: *Sim! ELE PODE! ELE PODE! Em muitos casos ele faz isso tão bem, ou*  
 102 *melhor, do que um que não tenha tanta (++) ah! Esqueci a palavra!*
- 103 PP: *Chegando ao final do projeto você acha que conseguiu aumentar a CC dos*  
 104 *alunos?*  
 105 P1: *É:: eu acredito que sim! Mas como eu sou extremamente exigente aos*  
 106 *resultados (+) das propostas que eu me proponho a:: a:: participar (++) eu*  
 107 *acho não suficiente (+) mas eu vou relatar um episódio que me fez achar (++)*  
 108 *eu estava achando que eles estavam muito tímidos (+) não falavam tanto (+)*  
 109 *talvez esse progresso não estivesse se dando (+) até o momento em que eu dei*  
 110 *um pequeno exercício de antônimos e:: depois de feito o exercício (+) e eles*  
 111 *fizeram (+) tudo bem (++) eu pedi a eles que (+) daqueles adjetivos (++) que*  
 112 *são **negativos**, e positivos eles escolhessem **três**, que se aplicassem a eles*  
 113 *próprios e:: todos fizeram isso com muita naturalidade usando né? Verbo,*  
 114 *sujeito, adjetivo inclusive em (+) **duas** (+) que eu não pedi pra comentar, eu*  
 115 *dei uma instrução! Eu dei o modelo como sempre e eles tomaram a iniciativa*  
 116 *de (+) é:: de falarem uma da **outra!** Então nesse momento elas conseguiram*  
 117 *uma autonomia (+) né? Que (++) isso me deixou muito feliz! Inclusive teve*  
 118 *alguns momentos de “peer correction” também que eu acho que é o ideal!*  
 119 *Né? Então, mas esse episódio me deixou particularmente feliz, porque elas*  
 120 *tiveram essa liberdade né? De fugir ao comando, e fazerem com muita*  
 121 *naturalidade.*
- 122 PP: *De uma escala de 0 a 10 como você avalia na sua prática de ensinar durante o*  
 123 *projeto?*  
 124 P1: *(+++) Ah (++) eu acho que é entre 7 e 8. Eu acho que eu estou um pouco*  
 125 *enferrujada com o ensino da língua estrangeira, apesar de que eu procuro*  
 126 *sempre talvez até demais né? Fugir do livro, e:: fugir do livro no sentido de*  
 127 *tirar as atividades ((incompreensível)) mesmo né? É:: mas em alguns*  
 128 *momentos eu acho que (+) é:: não sei (++) eu poderia ter justamente essa*  
 129 *questão da (+) da competência né? Talvez porque eu to afastada há anos já*  
 130 *(++) mais de quatro anos de adequar mais essa minha competência mas em*  
 131 *termos de recursos né? E de utilização de material (+) eu me daria assim de 8*  
 132 *a 9. Mas nessa questão de uso da CC eu me daria de 7 a 8.*
- 133 PP: *Você acha que conseguiu alcançar seus objetivos pré-estabelecidos?*  
 134 P1: *Ah, em grande parte sim! Eu vejo que hoje (++) mesmo que não seja um (++)*  
 135 *progresso muito grande (+) mas porque nós não tivemos muito tempo (++) e*  
 136 *nós pegamos esse alunos né? Com deficiências, (++) eu acho que sim (+) eu*  
 137 *acho assim (+) é:: nesse caso menos é mais! Eu acho que mesmo que nós tenha*  
 138 *conseguido assim GRANDES (++) SALTOS (++) né? Eles estão se sentindo*  
 139 *mais confiantes (++) eu vejo isso na própria fala deles (++) então eu (++)*

140 *apesar de minhas insatisfações comigo né? Acho que alguma coisa valeu!*  
141 *Assim (++) muita coisa (++) mesmo que eu não tenha conseguido assim (++)*  
142 *tudo que eu queria né?*

## ANEXO 7

### RELATO REFLEXIVO DE P2 EM 22/08/2007

Sou professora de Inglês há aproximadamente 15 anos. Durante a minha trajetória, já passei por muitas experiências, já cometi muitos erros que só hoje, depois de ter estudado muito sobre o processo de ensino/aprendizagem, sobre as competências que um professor de línguas precisa para ser um bom profissional e sobre as competências dos alunos, consigo enxergar o meu processo de desenvolvimento e os inocentes crimes praticados na sala de aula. Mesmo com muita leitura, ainda cometo erros, ainda sou muito tradicional e existem alguns pontos que eu acho difícil mudar, às vezes tenho a impressão que certas atitudes fossilizam. Durante as aulas procuro transitar entre o Português e o Inglês, deixando a aula o mais autêntica possível. Vejo a língua inglesa como uma fera indomável, e penso que para nós que vivemos num país onde ela não é falada, o professor deve criar meios para que o uso da língua seja o mais autêntico possível, então é preciso que a aprendizagem desta língua seja acompanhada de situações de uso, onde a língua possa ser utilizada de verdade. A sala de aula não deve ser sempre um aquário, um lugar de mentira. Por isso trabalhar com projetos que favoreçam o uso da língua pode ser uma maneira de motivar os alunos. É claro que entre meu pensamento e minha prática ainda existe muito para se aprimorar, mas o primeiro passo que é ter consciência do nosso fazer como professor e essa consciência se dá por meio da leitura e do estudo do grande processo de ensinar e aprender línguas.

Um bom professor para mim é aquele que está sempre em busca de aprimoramento, sempre preocupado com os alunos e consigo mesmo, que tem senso crítico e tem consciência de que a formação não acaba nunca e que é preciso dar o melhor de si e estar certo de que está na profissão certa, mesmo com todas as dificuldades da nossa classe docente. Quando o professor de línguas se conscientiza e passa a fazer uso das competências necessárias para ensinar e aprender línguas, ele já está caminhando para o seu sucesso e de seus alunos.



## ANEXO 8

## ENTREVISTA REALIZADA EM 25/06/07 COM P2

- 01 PP: *O que você entende por CLC?*  
 02 P2: *Bom, eu acho que é:: a (++) a pessoa ter a capacidade de falar (+) inglês (+)*  
 03 *no caso a língua inglesa. Se comunicar e falar o inglês; ter habilidade pra*  
 04 *falar outra língua, no nosso caso o inglês.*
- 05 PP: *Você já leu, estudou ou ouviu sobre esse termo?*  
 06 P2: *Bom (+) eu já li assim (+) por alto né? Alguma coisa sobre isso. Mas não com*  
 07 *profundidade.*  
 08 PP: *Você se recorda de alguma coisa?*  
 09 P2: *O que eu li sobre isso?*  
 10 PP: *É.*  
 11 P2: *Não, eu li que (+) um bom profissional (+) de línguas ele tem que ter a*  
 12 *competência lingüístico-comunicativa, mas (+) não é só essa competência que*  
 13 *influencia na aprendizagem dos alunos (+) ele precisa de muitas outras*  
 14 *competências pra ser um bom profissional.*
- 15 PP: *Como a CLC pode influenciar no seu modo de ensinar?*  
 16 P2: *Bom eu (++) posso produzir (+++) dar insumo né? E:: através da minha (+++) eu falando inglês o tempo todo ou (+) falando inglês os alunos (++) eu estou produzindo insumo né? Eu tenho que dar (++) insumo pra depois coletar aquilo que eu tô dando. Porque se eles nunca ouvirem inglês (++) como é que eles vão poder falar ou (+) ter noção da língua inglesa? Se eles não escutam? Então eles têm que escutar em algum momento.*
- 22 PP: *E:: você acha que essa CLC pode influenciar de forma negativa na prática do professor de LE?*  
 23  
 24 P2: *Acho que sim (++) **quando o professor é inflexível e:: fala o tempo todo em inglês mesmo sabendo que os alunos não estão entendendo** (++) eu acho que (++) eu como falante do português eu tenho esse ponto positivo (+) que muitas vezes o português pode me ajudar (++) então eu posso transitar (+) entre uma língua e outra (++) isso no sentido de ajudá-los né?*
- 29 PP: *Numa auto-reflexão onde você se classifica em relação à sua proficiência na LE? Usuário avançado fluente, usuário intermediário ou usuário básico?*  
 30  
 31 P2: *Eu acho que seria (+++) em relação às outras pessoas que eu tenho contato é intermediário.*  
 32
- 33 PP: *Você se sente prejudicado ou inferior em relação a um professor nativo no processo de ensinar LE?*  
 34  
 35 P2: *Não! As vezes até me sinto superior rrsrrs*  
 36 PP: *È? Por que?*  
 37 P2: *Porque as experiências que eu já tive de colegas (+) nativos e:: na minha opinião minhas aulas eram melhores (++) porque eu conseguia o mesmo objetivo (+++) naquelas aulas. E eles é:: enrolavam ou (+++) acho que nesse caso aqui que a gente ensina pra brasileiros (+++) a:: saber português ajuda muito!*  
 38  
 39  
 40  
 41

- 42 PP: *Chegando ao final do projeto você acha que conseguiu aumentar a CC dos*  
 43 *alunos?*
- 44 P2: *Eu acho que sim (+) é uma pergunta difícil (+++) mas eu acho que sim.*
- 45 PP: *De que forma?*
- 46 P2: *Bom (++) eu tentei da melhor forma possível é:: falar (+) inglês com eles (+) e*  
 47 *tentei providenciar e:: tentei colocar atividades autênticas (+++) foi o que eu*  
 48 *é:: mais priorizei durante essas aulas (+) autenticidade (++) procurar tarefas*  
 49 *que é:: onde eles pudessem produzir coisas e:: que fossem de uso mesmo.*
- 50 PP: *De uma escala de 0 a 10 como você se avalia na sua prática pedagógica ao*  
 51 *ensinar durante o projeto?*
- 52 P2: *(+++) rrsrrs Bom, acho que 8.*
- 53 PP: *Você acha que conseguiu alcançar seus objetivos pré-estabelecidos?*
- 54 P2: *Acho que sim.*
- 55 PP: *Por que?*
- 56 P2: *(+++) Bom (++) É:: pelo que eu ouço os alunos e:: durante as aulas (++)*  
 57 *pela experiência que a gente teve de (++) nós tivemos a experiência aqui de*  
 58 *trazer dois nativos que não falam português (++) e (++) eu saí (+) e deixei*  
 59 *esses dois nativos com eles (++) eu saí pra tirar uma cópia (+) e quando eu*  
 60 *cheguei eles já sabiam um monte de coisas sobre aquelas pessoas (+++) então*  
 61 *partindo do ponto de que (+) os dois nativos não português (+++) e eles só*  
 62 *tinham o inglês pra se comunicar (+) descobri que eles eram casados (+) que*  
 63 *eles não tinham filhos (+) que eles já estavam aqui há duas semanas (+) de*  
 64 *onde que eles eram (+++) então eu acho que consegui.*

## ANEXO 9

### RELATO REFLEXIVO DE P3 EM 29/06/2007

Bom, falar de si próprio é muito difícil, mas vamos lá! Sou professora de Língua Inglesa há cerca de 15 anos. Quando entrei no curso de Letras na UFG (Universidade federal de Goiás) em 1987 eu tinha apenas 16 anos e não sabia direito o que queria e muito menos o que seria o curso de letras. Mas logo no início do curso me interessei mais pela Língua Inglesa do que pela Língua Portuguesa! Resolvi me dedicar mais exclusivamente ao inglês e comecei a fazer um cursinho particular no CCAA (Centro de Cultura Anglo Americana). Em 1989 me casei e tive que mudar para o norte do Tocantins e terminar minha graduação na mesma universidade que hoje sou professora. Essa mudança trouxe pontos positivos e negativos para minha vida profissional. O fator negativo logo pude vivenciar na diferença de qualidade de ensino, visto que naquela época a faculdade em que comecei a estudar não era reconhecida ainda pelo MEC e o ensino deixou muito a desejar. Por outro lado, também me trouxe aspectos positivos para minha formação profissional hoje, pois devido a grande carência de profissional na área de inglês, ingressei mais cedo no ofício de ‘dar aulas’ em escolas particulares e públicas. Para tentar recompensar o vazio que ficou na minha formação em inglês, principalmente na competência comunicativa, continuei a freqüentar o cursinho de inglês no CCAA concluindo todos os níveis e alguns anos a mais de conversação com um nativo. Logo fui convidada para substituir uma professora de inglês que estava de licença maternidade na faculdade e essa experiência se estendeu por mais um ano, até que fui convidada pela diretora da faculdade a trabalhar oficialmente com carteira assinada em 1994.

Um ano mais tarde, entrei em um curso de Especialização em língua Inglesa e suas respectivas Literaturas ofertado na UNIANA (Universidade Estadual de Anápolis) em Anápolis (GO) em parceria com a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Nessa época já tinha dois filhos pequenos e viajava com eles até Goiânia (1.200 km) para deixá-los com minha família e depois seguir para Anápolis. Foi muito difícil, mas consegui vencer mais essa batalha em minha vida!

Sempre busquei crescer profissionalmente, e a faculdade em que eu lecionava também estava crescendo e se transformando de FACILA (Faculdade de Ciências e Letras de Araguaína) para UNITINS (Fundação Universidade do Tocantins) e que mais tarde veio a ser a UFT (Universidade Federal do Tocantins). No entanto, tive a oportunidade de experienciar

todas essas mudanças burocráticas e humanas. Sendo que na transição de UNITINS para UFT, fui demitida e passei a ser professora substituta da instituição por um ano, quando passei no mestrado de Lingüística Aplicada na UnB (Universidade de Brasília), a qual está sendo mais uma batalha a ser vencida! Oportunidade ímpar na minha formação profissional, pois foi a partir desse momento que passei a ter contato com teorias e teóricos na área de ensino/aprendizagem de LE e L2 que me fizeram apaixonar e sonhar com um sistema educacional mais justo e melhor. Com as incansáveis leituras e ingresso na pesquisa aplicada, comecei a (re)pensar minha práxis que simultaneamente está passando de um estado implícito á explicitação da mesma, ou seja, consigo mapear, refletir, conscientizar e teorizar meus conhecimentos e atitudes em sala de aula.

Portanto, acho que sou uma guerreira que já venceu várias batalhas e perdeu outras tantas, e que hoje se encontra em processo de treinamento e auto-reflexão para se conhecer melhor e os outros através da linguagem.

## ANEXO 10

### RELATO REFLEXIVO DE P4 EM 27/06/2007

Na verdade, eu nunca tinha parado para analisar como ensino. Preparava minhas aulas por intuição. Mas, atualmente, devido algumas leituras que eu tenho feito sobre o ensino de Língua Estrangeira venho refletindo sobre minha prática em sala de aula e sinto que houve mudanças significativas no meu modo de ver a prática pedagógica do ensino de línguas. Dessa forma, quando eu preparo minhas aulas penso nos alunos, analiso em que momento ou nível eles estão e preparo a aula. Se por acaso eu trabalhei com eles um conteúdo que não foi muito produtivo, procuro levar outras atividades voltadas para o mesmo assunto, para proporcionar a eles outras formas de aprender.

Na realidade, todo professor gostaria de ter uma fórmula mágica para fazer com que seus alunos aprendessem o que é ensinado de maneira satisfatória, mas isso é uma missão quase impossível. Com isso, acredito que a mágica acontece quando você consegue encantar seus alunos de forma que eles aprendam o conteúdo sem tortura, que você consiga transmitir algo que desperte realmente neles e assim eles possam ver o mundo de uma maneira diferente. E isto é o que todo professor deseja realmente, este, seria o professor ideal.

Quando eu preparo minha aula eu seleciono alguns livros que contenham conteúdos os quais eu vou trabalhar em sala, a partir daí, tento montar algo diferente, tipo: alguns jogos ou dinâmicas, uma música internacional que seja de acordo com o conteúdo proposto, entre outros. Muitas vezes, eu não tenho tempo para preparar as aulas como gostaria então, eu tento criar uma atividade alternativa na sala, peço que eles façam alguma atividade extra voltada para o conteúdo trabalhado.

Visto que minha competência lingüística comunicativa ainda está em processo de formação, muitas vezes não consigo desenvolver em sala o ensino de todas as habilidades pertinentes ao ensino de línguas estrangeiras. Contudo, tento fazer o melhor que eu posso para ajudar no aprendizado dos meus alunos.

Ultimamente, tenho percebido uma coisa interessante: à medida que eu evoluo no meu processo de aprendizagem isso reflete no meu modo de ensinar em sala, quanto mais eu leio teorias a respeito do ensino de línguas mais me sinto segura para ensinar, e isso acaba influenciando positivamente no aprendizado dos meus alunos. Assim, me faz lembrar de

quando eu comecei ensinar língua inglesa até agora, o quanto eu evolui e o quanto eu tenho ainda para aprender.

Então, isso me leva a crer que, a aprendizagem realmente é um processo de soma de conhecimentos adquiridos. Porém, tudo isso será em vão se você não proporcionar a si mesmo um aprendizado contínuo, ou seja, analisar com frequência sua prática, pedir opiniões de pessoas da área, se errar, tentar corrigir o erro e prosseguir, não desistir de aprender. E ainda, é necessário, acima de tudo, ter humildade pra reconhecer que você nunca estará pronto e acabado, sempre terá algo importante e necessário para aprender.

Num processo de ensino e aprendizagem é indispensável que o professor pense no aluno, mas, antes disso ele deve pensar nele próprio, pois tudo que o professor é, o que pensa, o que faz e como faz, reflete diretamente no aprendizado do seu aluno.

## ANEXO 11

## ENTREVISTA REALIZADA EM 25/06/07 COM P4

- 01 PP: *O que você entende por competência lingüístico-comunicativa?*
- 02 P4: *Ai! Competência Lingüístico-Comunicativa (+++) eu acredito que seja é:: a*  
 03 *habilidade que o professor tem de né? De desenvolver na língua inglesa, ou*  
 04 *seja, a forma de falar né? Também escrever. Isso acho que gira em torno tanto*  
 05 *da comunicação em si da forma verbal né? Como da escrita. A maneira que*  
 06 *eles têm é:: como eu posso dizer é:: habilidade de falar na mesma forma que*  
 07 *ele tem habilidade de falar e:: ele tem a mesma habilidade para escrever. Eu*  
 08 *acho que quando ele desenvolve as quatro habilidades ele tem essa*  
 09 *competência lingüístico-comunicativa, na minha opinião.*
- 10 PP: *Você já leu, ouviu ou estudou sobre esse termo?*
- 11 P4: *Sim. Já andei lendo sobre a questão comunicativa, mas não aprofundei muito*  
 12 *ainda, bem superficial né? Então não tenho assim (+++) não fui pesquisar*  
 13 *profundamente, mas pelo meu entendimento superficial (+) eu acredito que*  
 14 *seja isso.*
- 15 PP: *O que você acha que essa competência comunicativa pode influenciar no seu*  
 16 *modo de ensinar?*
- 17 P4: *Eu acredito que influencia em tudo assim (++) porque se você não tem uma*  
 18 *Competência Comunicativa, eu acho que prejudica no seu ensino. Assim*  
 19 *também reflete no aprendizado do aluno né? Muitas vezes você não tem*  
 20 *segurança (+) ou também não tem muita habilidade né? Dessas quatro*  
 21 *habilidades que é importante pro ensino de língua. Então isso reflete né? Na*  
 22 *questão do teu ensino e conseqüentemente na aprendizagem do aluno. Então*  
 23 *se isso não for bem (++) se você não estiver bem consigo esta estabilidade,*  
 24 *que no caso do professor né? Que passa uma informação voa nessas*  
 25 *habilidades todas, ler, escrever, compreender né? Falar. Isso vai refletir*  
 26 *também no aprendizado do aluno (+++) com certeza. Eu acho.*
- 27 PP: *Você acha que a Competência Comunicativa, por exemplo, uma pessoa bem*  
 28 *influyente em inglês pode influenciar de forma negativa no ensino?*
- 29 P4: *Uma pessoa bem fluente? É a pronuncia quase igual do nativo! Não. Eu acho*  
 30 *que não! Eu acredito que a pessoa quando tem oportunidade de aprender o*  
 31 *inglês com uma pessoa que tem uma fluência boa, ela só tem a ganhar (+++)*  
 32 *eu acho que sim (+++) mas também acho que isso seja um fator relevante pra*  
 33 *pessoa aprender inglês, às vezes a pessoa não tem muita fluência e ela*  
 34 *consegue passar a informação pro aluno e ele consegue absorver isso! E vai*  
 35 *servir pro seu processo de aprendizagem né? Muitas vezes a pessoa tem a*  
 36 *fluência e não tem um certo domínio (+) ou não sei se é domínio a palavra (+)*  
 37 *ou se é didática pra passar essa fluência. Eu acho que tem que andar junto à*  
 38 *prática e também a questão da fluência (+) agora (+) que a fluência (+) ela é*  
 39 *importante, com certeza!*

- 40 PP: *Numa auto-reflexão onde você se classifica em relação à sua proficiência na*  
 41 *LE? Usuário avançado, usuário intermediário ou usuário básico?*
- 42 P4: *Olha, eu acredito que, na fluência que você está perguntado né? Eu acho que*  
 43 *é básico (+++) até porque eu convivi pouco com pessoas né? Nativas e*  
 44 *também a:: **ainda não fui para um país que fala essa língua, então eu acho***  
 45 ***que isso é determinante** pra você ter uma certa fluência! Claro que se você*  
 46 *estudando no seu país você aprende muito! Você consegue ler (+++) consegue*  
 47 *até entender alguma coisa, mas não é com facilidade, veja que eu tô falando*  
 48 *(++) quando eu falo fluência, eu falo da questão da facilidade! Não é que às*  
 49 *vezes a pessoa não saiba, é que a pessoa que é fluente consegue ser mais*  
 50 *rápida pra traduzir, pra falar do que a outra pessoa. Por isso que ela é fluente*  
 51 *(++) ela até consegue fazer o que uma pessoa fluente pode fazer! Mas assim*  
 52 *(++) mais vagorosamente (+++) precisa assim (+++) de mais empenho (+++)*  
 53 *mais estudo (+++) então eu considero que eu tenho um inglês bom! Inglês*  
 54 *intermediário, mas quanto à fluência é básica. Eu não tenho esse domínio de*  
 55 *fluência (+) eu tenho uma consciência disso!*
- 56 PP: *Você se sente prejudicado ou inferior em relação a um professor nativo no*  
 57 *processo de ensinar inglês?*
- 58 P4: *È:: não me sinto inferior pela seguinte forma, porque assim (+++) ele pode ter*  
 59 *a fluência é claro! E a língua dele! Né? Iguamente se a gente, se eu saísse pra*  
 60 *ensinar o português, a gente tem o domínio da nossa língua, mas isso não quer*  
 61 *dizer que a gente vai desenrolar a prática, porque quando a gente de*  
 62 *ensino/aprendizagem, toca muito pra prática né? E pra didática (++) então às*  
 63 *vezes isso influencia muito no processo de ensino/aprendizagem na sala de*  
 64 *aula. Então (++) às vezes a pessoa é fluente, ela sabe muito bem inglês, ah (+)*  
 65 *e:: às vezes americano, mas a didática dele, o método, enfim não corresponde*  
 66 *ao que realmente os alunos querem aprender. Então, assim (+++) eu não me*  
 67 *sinto inferior né? A ele! Mas claro, me colocando ao lado dele a gente se sente*  
 68 *um pouco né? A mercê, porque não é nossa língua, a gente não é dono dessa*  
 69 *língua, então assim (+++) mesmo que eu considere uma coisa ou uma frase,*  
 70 *ah não! Essa frase pra mim é correta! E eu sei que está correta, na gramática*  
 71 *às vezes tá correta, mas ele vem e diz que não tá! Que é de outro jeito! A gente*  
 72 *fica um pouco assim (+) sem jeito de dizer: não é! Porque o cara é o dono da*  
 73 *língua né? Da própria língua (+++) eu acho que é assim.*
- 74 PP: *Chegando ao final do projeto você acha que conseguiu aumentar a*  
 75 *competência comunicativa dos alunos?*
- 76 P4: *Ai! Assim (++) a turma que eu peguei é uma turma que está iniciando né?*  
 77 *assim (++) eles são do primeiro período assim (++) eles não têm um nível*  
 78 *assim (++) eles não sabem inglês, muitos deles nunca estudaram inglês né?*  
 79 *Mas eu acredito que eu contribuí um pouco pra eles aprenderem mais **sobre a***  
 80 ***língua**. Eu acho que consegui reforçar um pouco o aprendizado deles. Eu não*  
 81 *tornei eles, claro! Comunicativo, como a gente sonha que nossos alunos*  
 82 *sejam, né? Mas eu acredito que eu plantei uma sementinha, eu acredito que*  
 83 *vai dar frutos. (+) Eu sinto que eles desenvolveram bastante.*
- 84 PP: *Numa escala de 0 a 10, como você se avalia na sua prática pedagógica de*  
 85 *ensinar durante o projeto?*



- 86 P4: *Minha prática pedagógica de 1 a 10 (++) eu vou colocar em 8 aí:: é 8 porque*  
 87 *eu também estou iniciando na minha profissão, eu sei que tenho muita coisa*  
 88 *a aprender e:: é claro! Tenho a ensinar, mas tenho mais a aprender, então*  
 89 *nesse processo também aí de ensino/aprendizagem em que me encontro acho*  
 90 *que é 8.*
- 91 PP: *Você acha que conseguiu alcançar seus objetivos pré-estabelecidos antes do*  
 92 *projeto?*
- 93 P4: *Não, eu não consegui, até porque assim (+) teve alguns contratemplos né? A*  
 94 *gente teve feriado e assim (++) às vezes eu preparava uma coisa interessante,*  
 95 *e às vezes ficava insegura, de levar (+++) ou então assim (++) e:: o pouco*  
 96 *tempo também (++) eu acho que deixei um pouco a desejar assim (++) eu acho*  
 97 *que por causa do tempo também (++) não sei (++) a gente preparava uma*  
 98 *coisa e na hora era aquela coisa sabe (+) rrsrrs (+) porque tem muito disso na*  
 99 *sala de aula, às vezes o professor faz uma coisa e acontece outra né? **mas o***  
 100 ***importante é que os alunos é:: o pouco que transmiti a eles (+) enfim (+) o***  
 101 ***pouco conteúdo eu senti que eles pegaram né? então assim (++) agora mais***  
 102 *que nunca eu tenho certeza de que o mais importante é você dar pouco*  
 103 *conteúdo e sentir que os alunos pegaram do que (++) assim (+) ensinar da*  
 104 *melhor forma possível e sentir que eles pegaram isso (+) o CONTEÚDO! Do*  
 105 *que as vezes você preparar um tanto de COISA, levar um monte de coisa e eles*  
 106 *não conseguirem (+) assim ficarem inseguros na aprendizagem (+) não*  
 107 *conseguir pegar NADA. Então o importante é que cristalize um CONTEÚDO*  
 108 *que eles consigam aprender bem um conteúdo só (+) do que ficar trazendo*  
 109 *muita coisa e eles ficarem perdidos (+) nesse sentido acho (+) até que foi legal*  
 110 *(+) eu consegui internalizar neles alguns conteúdos (+) eu acho que foi bom!*

**ANEXO 12****QUESTÕES DA ENTREVISTA REALIZADA EM 25/06/07  
COM ALUNOS DE P1, P2 P3 E P4**

1. Quais das quatro habilidades (ouvir, ler, escrever, conversar), você mais praticou no projeto?
2. Qual habilidade você acha que mais aperfeiçoou?
3. Você se sente mais confiante em começar uma conversação em inglês? Por que?
4. O que mais lhe agradou nas aulas da sua professora?
5. E o que menos lhe agradou nas aulas?
6. Você pretende continuar o curso? Por que?
7. Você acha que o projeto contribuiu na sua aprendizagem na graduação? De que forma?