



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

MAKOY SANTOS DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
ACERCA DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA, EM ESCOLAS
DA REDE PÚBLICA NO ESTADO DO PARÁ**

**BRASÍLIA-DF
2019**

MAKOY SANTOS DA SILVA

REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
ACERCA DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA, EM ESCOLAS DA
REDE PÚBLICA NO ESTADO DO PARÁ

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA, da Universidade de Brasília-UnB, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira. Linha de pesquisa: Processos formativos de professores e aprendizes de línguas, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin.

BRASÍLIA-DF
2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SSA237r SANTOS DA SILVA, MAKOY
REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA ACERCA DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA, EM
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA NO ESTADO DO PARÁ / MAKOY SANTOS DA
SILVA; orientador ANA EMÍLIA FAJARDO TURBIN. -- Brasília,
2019.
173 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2019.

1. REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES DE LE. 2. PROFICIÊNCIA
LINGUÍSTICA. 3. COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA. I.
FAJARDO TURBIN, ANA EMÍLIA , orient. II. Título.

MAKOY SANTOS DA SILVA

REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
ACERCA DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA, EM ESCOLAS DA
REDE PÚBLICA NO ESTADO DO PARÁ

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA, da Universidade de Brasília-UnB, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Defendida e aprovada em: Brasília, _____ de _____ de 2019.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin - LET / UnB
(Orientadora)

Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva - UERJ
(Examinadora externa)

Profa. Dra. Aline Fonseca de Oliveira - LET / UnB
(Examinadora interna)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - LET / UnB
(Examinador suplente)

Dedico esta dissertação aos meus pais, Ana Lucia e Manoel, e a minha irmã, Kênia, por seu imenso amor para comigo e por sempre me apoiarem e me incentivarem a crescer profissionalmente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de ter sido aprovado no curso de Pós-Graduação de Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília e pertencer a um programa de tamanha importância no Brasil, que eu jamais imaginara participar.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) por me conceder a liberação a fim de que me dedicasse exclusivamente ao curso de Mestrado.

Em especial, agradeço à Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin, minha orientadora, sem a qual o desenvolvimento desta dissertação não seria o mesmo. Sou extremamente grato por cada reunião que tivemos (lembro de todas, inclusive de sua pontualidade). Sou grato pelas suas orientações, instruções e recomendações de autores, livros e artigos pertinentes para a pesquisa relatada nesta dissertação. Sou grato pela forma respeitosa e carinhosa como ela sempre me tratou. Acredito que a recíproca tenha sido verdadeira. Muito obrigado por tudo!

Agradeço à Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo pela gentileza em esclarecer algumas dúvidas acerca desta dissertação.

Agradeço também aos professores-participantes desta pesquisa, que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Muito obrigado a todos!

A investigação das representações dos professores é uma via necessária e valiosa de inquirição educacional. Por várias razões, esta via continua a ser pouco explorada. Pesquisadores que enveredam em explorar a natureza das representações deparam-se com um empreendimento gratificante, e suas descobertas sugerem uma forte relação entre as crenças educacionais dos professores e seu planejamento, decisões instrucionais e práticas de sala de aula. (PARAJES, 1992, p. 326).

RESUMO

Nesta dissertação proponho-me investigar o universo das representações construídas por professores de inglês paraenses acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa, como forma de entender como esses docentes se veem enquanto falantes desta língua-alvo. Para isso, fundamento a pesquisa com subsídios teóricos sobre os estudos das representações dos professores de LE e sobre proficiência linguística e competência linguístico-comunicativa. Os estudos sobre a representação de professores de LE estão fundamentados em Pajares (1992), Almeda (2015), Woods (1996), Cambra *et al.* (2000) e Barcelos (2004). Em relação à proficiência linguística apoio-me em Scaramucci (1999, 2000), Stern (1983) e Teixeira da Silva (2000). Quanto à competência linguístico-comunicativa, alicerço-me em Bachman (1995). Através das representações construídas pela própria linguagem dos professores-participantes desta pesquisa, os dados coletados junto a esses docentes indicam que os mesmos constroem representações sobre: o curso de Letras-Inglês, a competência linguístico-comunicativa, a proficiência oral da LE, cursos de formação continuada, o medo de falar a LE e as estratégias para desenvolver competência linguístico-comunicativa. Todas essas representações se manifestam como ideias, crenças e atitudes diante do processo de ensino-aprendizagem da LE e que a competência linguístico-comunicativa e a proficiência linguística são vistas como meta a ser constantemente alcançada para que possam ter um melhor desempenho do uso oral da língua inglesa. Outro dado importante extraído dos enunciados dos professores é que o componente estrutural da língua se fortalece como indicador de uma competência gramatical que os ajuda a lidar com a língua-alvo de maneira mais “confortável” e um “pouco mais segura”, assim como a ênfase de uma única licenciatura (Língua inglesa) nos cursos de Letras como forma de dar uma atenção maior ao curso, a fim de aproveitar melhor a grade curricular e a oportunidade de falar a língua-alvo.

PALAVRAS-CHAVE: Representação de professores de LE. Proficiência linguística. Competência linguístico-comunicativa.

ABSTRACT

In this thesis, I investigate the universe of representations constructed by English language teachers about their own linguistic-communicative competence, as a way of understanding how these teachers see themselves as speakers of this target language. In order to do this, I support the research with theoretical subsidies on the studies of the representations of English language teachers and on linguistic proficiency and linguistic-communicative competence. The studies on the representation of English language teachers are supported by theoretical-methodological assumptions stemming from Pajares (1992), Almeda (2015), Woods (1996), Cambra et al. (2000) and Barcelos (2004). In relation to linguistic proficiency, I rely on Scaramucci (1999, 2000), Stern (1983) and Teixeira da Silva (2000). As for linguistic-communicative competence, this research is based on Bachman (1995). Through the representations constructed by the teachers participating in this research, the data collected from the teachers' answers to an interview suggest that they build representations about: the English-Language course, the communicative-linguistic competence, the oral proficiency of the EL, English language teacher education courses, the fear of speaking the EL and the strategies to develop language-communicative competence. All these representations manifest themselves as ideas, beliefs and attitudes in relation to the English language teaching-learning process and that the linguistic-communicative competence and linguistic proficiency are seen as a goal to be constantly achieved so that they can have a better performance of the oral use of the English language. Another important fact from the teachers' answers to an interview is that the structural component of language strengthens as an indicator of a grammatical competence that helps them to deal with the target language in a more "comfortable" and "secure" way, as well as the emphasis on a unique degree in Modern Language courses as a way of giving greater attention to the course, in order to take better advantage of the curriculum and the opportunity to speak the target language.

KEY WORDS: Representation of Foreign Language Teachers FLT. Linguistic proficiency. Linguistic-communicative competence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Níveis do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas.....	50
Quadro 2 - Escala geral para produção oral	51
Quadro 3 - Competência linguístico-comunicativa	62
Quadro 4 - Referência.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPUI	Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês
AELIN	Área de Ensino e Aprendizagem de Línguas
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CNE	Conselho Nacional de Educação
DALF/DELF	Diplôme d'Études en Langue Française (Diploma de Estudos em Língua Francesa)
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
ELF	Inglês como Língua Franca
IELTS	International English Language Testing System
L1	Língua Materna
LE	Língua Estrangeira
PDPI	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QECR	Quadro Europeu Comum de Referências
TEPOLI	Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa
TOEFL	Test of English as a Foreign Language

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	13
1.1 Organização da Dissertação.....	14
1.2 Justificativa.....	15
1.3 Problemática.....	24
1.4 Perguntas da Pesquisa.....	25
1.5 Objetivos.....	26
1.5.1 Objetivo Geral:	26
1.5.2 Objetivos Específicos:	27
1.6 A formação de professores de Língua Estrangeira.....	27
1.7 Olhar sobre a Competência Comunicativa na Formação de Professores de LE	29
1.8 Olhar sobre a Proficiência linguística na Formação de Professores de LE.....	31
1.9 Olhar sobre a Reflexividade na Formação de Professores de LE.....	32
1.10 Olhar sobre as Mudanças atuais na formação de professores de LE.....	34
1.11 Olhar sobre o Currículo Multidimensional-Discursivo no ensino de LE.....	36
CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	40
2.1 Proficiência Linguística.....	40
2.2 Entendendo o processo de Avaliação de Proficiência Linguística de professores de LE	46
2.3 Competência comunicativa	58
2.3.1 Competência gramatical	62
2.3.2 Competência textual	64
2.3.3 Competência pragmática	64
2.3.4 Competência ilocucionária	64
2.3.5 Competência Sociolinguística	65
2.4 Representação.....	66
2.5 Enunciados	79
2.6 Atitude Responsiva.....	82
2.7 Ressonância Discursiva	85
CAPÍTULO 3 - REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	88
3.1 Participantes da Pesquisa e Contexto	88
3.2 Curso de Letras.....	90
3.3 A natureza da pesquisa	93
3.4 Fundamentos da pesquisa qualitativa	95
3.5 Caracterização do estudo de caso	98
3.6 Estudo de caso interpretativo.....	101
3.7 Instrumentos de coleta de dados.....	102
3.7.1 Entrevistas	102
3.7.2 Instrumentos tecnológicos utilizados na pesquisa.....	105

3.8 Análise de dados	106
3.9 Razões da consulta de documentos oficiais para esta dissertação	107
3.10 Triangulação	109
3.11 Realização da triangulação de dados nesta pesquisa	112
3.12 O pesquisador e a ética	113
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS	116
4.1 Representações construídas sobre o curso licenciatura letras-inglês.....	117
4.2 Representações construídas sobre competência linguístico-comunicativa	121
4.2.1 Universo linguístico-comunicativo da participante L - exceção	125
4.3 Representações construídas sobre a proficiência oral da LE.....	127
4.4 Representações construídas sobre cursos de formação continuada.....	130
4.5 Representações construídas sobre o medo de falar a LE.....	134
4.6 Representações construídas sobre as estratégias para desenvolver competência linguístico-comunicativa	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
Retomando as perguntas de pesquisa	139
Implicações da pesquisa para a formação de professores de LE.....	143
Caminhos para Novas Pesquisas	143
Limitações da pesquisa.....	144
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE A – TCLE	157
ANEXO A – QUESTIONÁRIO – PARTICIPANTE E	158
ANEXO B – QUESTIONÁRIO – PARTICIPANTE M	161
ANEXO C – QUESTIONÁRIO – PARTICIPANTE L	165
ANEXO D – QUESTIONÁRIO – PARTICIPANTE K.....	170

CAPÍTULO 1 - TRAJETÓRIA DA PESQUISA¹

Neste trabalho apresento o universo das representações construídas por professores paraenses² de língua inglesa acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa. Embasado na perspectiva bakhtiniana da linguagem, por entender que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso dela” (BAKHTIN, 2016, p. 11) e a língua, como meio de comunicação, também responsável pela formação da consciência subjetiva, procuro perscrutar as representações construídas pelos professores-participantes da pesquisa aqui realizada através de suas próprias falas a fim de entender como eles se veem enquanto falantes da língua-alvo.

Reitero que os discursos orais dos professores-participantes desta pesquisa são frutos de uma dinâmica viva observada na realidade efetiva da comunicação, gerando enunciados reais que produzem enunciados também reais, contribuindo para o entendimento de que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 291).

O conceito de representação no contexto educacional é algo relativamente recente. Segundo a literatura, o termo representação ganha expressividade em meados dos anos 1990, no congresso da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), como referência a estudos a respeito de crenças. Mais especificamente quando se trata de investigação acerca do pensamento do professor, a noção de representação passa a ser buscada como elemento subjetivo não observável diretamente, porém de vital importância para compreender tanto os processos de ensino-aprendizagem de línguas, quanto o de formação de professores de língua estrangeira (LE).

A investigação das crenças dos professores traz importantes contribuições na esfera de pesquisa educacional, no sentido de que elas podem influenciar as percepções e julgamentos dos próprios docentes em sala de aula e também “lançar luz sobre suas inclinações e escolhas” (PAJARES, 1992, p. 329).

Acredito que o entendimento acerca da representação do pensamento do professor pode redundar em benéficas a todos os envolvidos no sistema educacional porquanto

¹ A escolha do título *Trajetória da Pesquisa* como capítulo introdutório surge por entender que nomeá-lo de *Introdução* não corresponde a abrangência e a complexidade de sua própria natureza, uma vez que nesse capítulo, além de apresentar ao leitor o que será discutido no texto, há as motivações que me levaram a escrevê-lo, a organização da dissertação, a justificativa, a problemática, as perguntas da pesquisa e os objetivos geral e específicos.

² Reitero que não se trata de todos os professores de inglês do estado do Pará, mas apenas de quatro deles que são os participantes da pesquisa realizada nesta dissertação.

possibilita correlacionar a compreensão de seus próprios anseios, necessidades, estilos de ensino e de aprendizagem e estratégias.

Dessa forma, reitero que o estudo sobre as representações construídas por professores muito pode contribuir para a construção do seu próprio conhecimento profissional, pois são extraídas de seu respectivo discurso oral, uma vez que “a língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se” (BAKHTIN, 2016, p. 23).

Como parte de seu cotidiano, as representações estão presentes, por exemplo, na concepção que esses professores têm acerca de como se dá o processo de ensino e aprendizagem de línguas, da maneira como se constrói essa aprendizagem, suas expectativas e interesses, e também estão manifestas na percepção que os mesmos têm sobre sua própria competência linguístico-comunicativa, assunto que julgo ser relevante para todo professor que ensina uma língua estrangeira, a fim de que compreendam, de fato, o impacto do uso da língua como fator social e orientado para a ação.

Assim, com base na relevância da competência linguístico-comunicativa da língua-alvo, faz-se necessário que professores reflitam sobre a qualidade dessa interação verbal para que estimulem e incentivem o desenvolvimento dessa competência, tornando a língua oral, deveras, “o veículo das relações sociais, dos avanços profissionais e dos negócios [...], o meio através do qual a própria linguagem é aprendida, e que conduz muitas pessoas à aprendizagem” (BYGATE, 1987, p. vii).³

1.1 Organização da Dissertação

Tendo como objetivo geral conhecer as representações construídas por professores de inglês acerca da competência linguístico-comunicativa em escolas da rede pública no estado do Pará, exponho, agora, a apresentação da estrutura desta dissertação, a qual está organizada em cinco capítulos.

No **primeiro capítulo** trato da trajetória da pesquisa e para isso abordo as motivações que me induziram a escrever a presente dissertação, assim como a justificativa, a problemática, as perguntas da pesquisa e os objetivos geral e específicos. Há também, neste capítulo, um breve olhar sobre a formação de professores de LE, com ênfase na representação da competência linguístico-comunicativa, objeto de inquirição da pesquisa realizada nesta dissertação.

³ No original: It is the vehicle par excellence of social solidarity, of social ranking, of professional advancement and of business. It is also a médium through which much language is learnt, and which for many is particularly conducive for learning.

No **segundo capítulo** abordo o referencial teórico utilizado para embasar o corpo da pesquisa. Nele, discorro sobre os conceitos teóricos dos termos proficiência linguística, competência linguístico-comunicativa e estudos sobre a representação. Em relação à proficiência linguística apoio-me nos estudos de Scaramucci (1999, 2000), Stern (1983) e Teixeira da Silva (2000). Quanto à competência linguístico-comunicativa, alicerço-me nos estudos de Bachman (1995). Já os estudos sobre a representação de professores estão fundamentados em Pajares (1992), Almeda (2015), Woods (1996), Cambra *et al.* (2000) e Barcelos (2004). Neste capítulo também há uma explicação do processo de Avaliação de Proficiência Oral de professores de LE como forma de eles identificarem possíveis dificuldades concernentes à sua própria competência linguístico-comunicativa e investirem na melhora dessa competência. Neste capítulo também apresento o conceito de enunciado e atitude responsiva, segundo Bakhtin (1992, 1997, 2016), e a ressonância discursiva, de acordo com Serrani (1991).

No **terceiro capítulo** apresento o referencial metodológico, em que descrevo e esclareço os procedimentos metodológicos adotados durante a pesquisa. Neste capítulo identifico o caráter da pesquisa e sua caracterização, assim como os participantes, os instrumentos de coleta de dados e relato como a análise de dados é feita.

No **quarto capítulo** desenvolvo a análise de dados, em que sistematizo e categorizo os registros coletados durante a pesquisa à luz do referencial teórico apresentado no capítulo dois.

No **quinto capítulo** apresento as considerações finais, retomo brevemente as perguntas de pesquisa, mostro as implicações desta investigação para a formação de professores de LE, em seguida, discorro sobre algumas sugestões para novas pesquisas dentro desta área, relato as limitações encontradas no desenvolvimento da dissertação e concluo com algumas considerações.

A seguir, apresento a justificativa que me levou a abordar as representações construídas pelos professores de inglês acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa.

1.2 Justificativa

Como professor de inglês da educação básica de escolas da rede pública na região metropolitana de Belém e tendo contato com outros professores de inglês egressos do curso de Letras-Inglês de uma universidade pública no estado do Pará, percebi, por meio de

conversas e reuniões oficiais nas escolas em que trabalhei, que esses professores apresentavam dificuldades de se comunicar oralmente em inglês⁴, ratificando pesquisas que, há muito, já haviam constatado que no Brasil, um número considerável de professores não se sente competente para falar a própria língua que ensinam (ALMEIDA FILHO, 1992; AMARANTE, 1990; CONSOLO, 1996) e, tampouco faz muito uso da língua-alvo para a comunicação com os alunos durante as aulas (ALMEIDA FILHO, 1991; CONSOLO, 1990; PINHEL, 2001).

Percebendo que o estudo sobre as representações da competência linguístico-comunicativa do professor de LE muito pode contribuir para o entendimento de esses docentes não se sentirem competentes para falar a própria língua que ensinam, conjeturo ser esse assunto relevante para o âmbito da pesquisa cujo foco concentra-se na formação de professores, porquanto traz uma ampla possibilidade de respostas advindas através dos discursos, das falas, dos próprios professores-participantes da pesquisa desenvolvida nesta dissertação.

Segundo o relatório realizado pelo Plano CDE para o British Council (2015), intitulado “*O ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*”, que teve como objetivo entender as principais características do ensino da língua inglesa na Educação Básica da rede pública brasileira, 69% dos professores entrevistados afirmam ter alguma dificuldade ou limitação com a língua, 55% não têm oportunidades para conversar em inglês, e 22% têm dificuldade com a proficiência linguística⁵, num total de 1.269 professores entrevistados de escolas municipais e estaduais nas cinco regiões do país.

E, pesquisas realizadas por Rajagopalan (2005) constataam que a grande maioria desses profissionais é composta por professores não-nativos que têm como objeto de ensino a língua inglesa. Diante dessa informação e do relatório do British Council, conjeturo que esses docentes possuem níveis⁶ variados de competência linguístico-comunicativa na língua-alvo,

⁴ Não me refiro ao fato de se falar a língua estrangeira perfeitamente. Segundo Consolo (2010, p. 61), “esse desejo pode ser, inicialmente, associado a uma espécie de ‘mito’ de se falar línguas estrangeiras perfeitamente, de que podemos nos tornar absolutamente competentes para o uso verbal e a comunicação oral em outras línguas, e que essa competência nos proporcionará adentrar um mundo idealizado, de seres privilegiados, que podem ascender socialmente com grande facilidade, viajar pelo mundo e ampliar significativamente suas experiências de vida”.

⁵ Proficiência linguística e competência linguístico-comunicativa são os termos elegidos para esta dissertação. Entendo que os mesmos são equivalentes e compartilham traços semânticos e usados como “um fato empírico, ou seja, o desempenho oral efetivo de um indivíduo ou grupos de indivíduos” (STERN, 1983, p. 45).

⁶ Apesar de apresentar uma visão que não leva em conta a intenção comunicativa do falante e do contexto no qual ele está inserido, o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QECR) é amplamente utilizado por parecer “existir um consenso generalizado (ainda que não universal) sobre o número e a natureza dos níveis apropriados à organização da aprendizagem das línguas e a um reconhecimento público dos resultados” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 47).

uma vez que é provável que cada um deles tenha tido um histórico de aprendizagem e de contato com a língua estrangeira também de forma diversificada.

Além disso, o contexto das escolas públicas brasileiras e investimentos públicos escassos na área da Educação têm contribuído para um diagnóstico preocupante para o ensino de línguas, e este fato ainda perdura como bem constatado na seguinte citação de Moita Lopes (1996) que, embora tenha sido escrita há mais de 20 anos, ainda se apresenta pertinente nos nossos dias:

Diga-se [...] que no contexto das escolas públicas brasileiras é irreal se advogar o foco nas chamadas quatro habilidades linguísticas, tendo em vista as condições existentes no meio de aprendizagens: 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**; etc. (MOITA LOPES, 1996, p. 132, grifo nosso).

Esses dados coincidem com as minhas inquietudes no que concerne a uma formação que proporcione aos futuros professores e aqueles que já estão atuando no mercado de trabalho condições para usufruir e utilizar a língua estudada e suas culturas, assim como capacitação para atuarem, de fato, como professores de LE, com o intuito de não mais serem rotulados como “não adequadamente proficientes enquanto falantes-usuários da língua inglesa” (CONSOLO, 2004, p. 266), por isso, creio que os estudos das representações construídas por professores de língua inglesa acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa podem contribuir para a formação de professores mais reflexivos e conscientes, fazendo com que sua prática seja pautada em objetivos, conteúdos e procedimentos intervencionistas adequados para que haja, efetivamente, eficácia no processo de ensino-aprendizagem da LE estudada.

Movido pelas minhas inquietudes ao me deparar 1º) com professores licenciados e habilitados em inglês egressos de uma universidade pública no estado do Pará que possuem dificuldades relacionadas à proficiência linguística, 2º) com os desafios de uma formação inicial e continuada de qualidade de futuros professores e professores que já estão no mercado de trabalho e 3º) com um currículo que contribua na melhoria da competência linguístico-comunicativa na língua-alvo de professores de língua inglesa, justifico esta dissertação apoiando-me no estudo das representações (PAJARES, 1992), como forma de contribuir com sugestões e ideias para o aprimoramento da proficiência linguística de professores de inglês da rede pública no estado do Pará.

Em relação ao aprimoramento da proficiência linguística, ratifico que o termo *proficere* provém do latim, segundo o dicionário Houaiss (2009), tendo como prefixo *pro-* significando em favor de, e *facere* remontando a fazer, o que possibilita compreender que ser proficiente é o resultado de se estar habilitado a fazer algo, e muito bem, por causa de intensas práticas. Quando o vocábulo se refere à língua, ou seja, ser proficiente em uma língua, o termo acaba entrando em uma categoria complexa devido a uma gama de entendimento e concepções em função de diferentes teorias. Assim, como senso comum, ser proficiente em uma língua refere-se ao “desempenho oral de um falante de L2 ou LE, sem avaliações sistemáticas através de exames ou testes e/ou sem explicitação de critérios” (SCARAMUCCI, 2000, p. 13).

Em virtude de sua abrangência e uma intrínseca relação com o ofício de professores de LE, a proficiência linguística é frequentemente discutida na academia como requisito primordial de uma Competência Comunicativa⁷ que deve ser sempre almejada e incentivada por imputar ao professor consistência de comunicação efetiva ao utilizar a língua-alvo e, confere, por sua vez, autonomia e segurança ao falar a língua estrangeira quando ensina. Essa autonomia surge em decorrência de um profundo conhecimento da língua estudada e de uma “busca consciente por formação e capacitação com o intuito de envolver os aprendizes numa teia real de linguagem” (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 30).

David Graddol (2009), por exemplo, ao analisar a proficiência linguística de professores de inglês⁸, declara o impacto que a pouca proficiência na língua-alvo tem sobre todos os agentes envolvidos na educação. Segundo o autor, professores com pouca ou quase nenhuma competência linguístico-comunicativa trazem um déficit para o sistema educacional, como constatado na seguinte declaração: “*As escolas estão falhando ao ensinar inglês e isso é uma ótima notícia para o setor privado. As famílias que tiverem condição de bancar os estudos mandarão seus filhos para escolas de idiomas, o que gera a divisão social*”.

Acredito que a assertiva do autor, apesar da seriedade da forma como ele aborda o assunto, não traz elementos comprobatórios suficientes que garantam que as escolas de idiomas conferem aos seus alunos uma competência linguístico-comunicativa desejada. Quanto à palavra *desejada*, reitero que ela é extraída do Parecer CNE/CES 492/01. Entretanto, nele, não há uma explicação do que seria, de fato, o desejada, apenas declara que

⁷ No capítulo 2 – Referencial Teórico, há uma seção sobre Competência Comunicativa.

⁸ CALGARO, Fernanda. Melhores professores de inglês não são britânicos nem americanos. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1368465-5604,00-MELHORES+PROFESSORES+DE+INGLES+NAO+SAO+BRITANICOS+NEM+AMERICANOS+DIZ+LINGUI.html>. Acesso em: 06 nov. 2009. 06/11/09 - 08h00 - Atualizado em 06/11/09 - 15h24.

os cursos de graduação em Letras “criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência **desejada** no desempenho profissional” (BRASIL, 2001, p. 29, grifo nosso).

Assim, se por um lado esta declaração de Graddol (2009) soa de forma desagradável por colocar profissionais habilitados e licenciados, por universidades, em descrédito para atuarem como professores na rede pública a fim de que ensinem a língua em questão, por outro, ela ratifica o que já tem acontecido, frequentemente, nos cursos de licenciatura Letras-Inglês, ou seja, insuficiente formação acadêmica que está longe de ser adequada e desejável, que habilite, realmente, professores no uso da língua-alvo para atuarem nas escolas públicas brasileiras.

Paiva (2003) corrobora a ideia de que o pouco domínio da proficiência linguística pode ser um dos fatores desencadeantes da atual conjuntura dos profissionais de línguas estrangeiras no Brasil. De acordo com a autora, o próprio curso de Letras

[...] sob o pretexto da supremacia do idioma materno, não se permite um ensino de qualidade de Língua Estrangeira, alimentando o círculo vicioso: os Cursos de Letras não formam bons professores, esses professores não têm a competência necessária para ensinar a língua, o ensino básico não oferece um ensino de LE de qualidade e seus egressos procuram o curso de Letras para se transformarem em professores no prazo de três anos. (PAIVA, 2003, p. 18).

A declaração de Paiva (2003) reverbera como uma veracidade tão impactante porque me faz repensar minha própria trajetória como também egresso do curso licenciatura Letras-Inglês da referida universidade, onde me deparei com a realidade de que a maioria dos alunos, inclusive eu – futuros professores de inglês –, não falava inglês ou tinha pouca proficiência linguística⁹ e com muita dificuldade entendia os textos em inglês recomendados pelos professores.

E quando alguns desses alunos pareciam ter uma competência linguístico-comunicativa na língua-alvo era porque ou trabalhavam na área ou tinham tido a oportunidade imersiva, através de intercâmbio, em países de língua anglo-saxônica. Porém, nem todos compartilhavam dessas experiências. A verdade é que a maioria da turma apresentava as habilidades de expressão escrita (*Writing*), de compreensão leitora (*Reading*), de compreensão oral (*Listening*) e de expressão oral (*Speaking*) bastante comprometidas.

⁹ No capítulo 2 – Referencial Teórico, defino o termo proficiência linguística.

Assim era constituída uma sala de aula com aspirantes à futuros professores de inglês que, por sua vez, não tinham proficiência linguística na língua que pretendiam ensinar. E, mesmo que houvesse conhecimento das regras gramaticais da língua-alvo, não era suficiente para tornar-nos proficientes na língua muito menos habilitados para ensinar outrem.

O fato de essa turma não ter proficiência linguística para ensinar, remete-me à situação do conhecimento de inglês no Brasil. Segundo o relatório do British Council (2014, p. 12), intitulado *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil*, especialistas, professores e até mesmo o governo reconhecem que o ensino de inglês na educação básica, seja privada ou pública, “não consegue formar estudantes com um bom nível de proficiência nesse idioma”.

De acordo com esse relatório, a razão de isso acontecer provém, sobretudo, dos próprios problemas identificados na educação básica: pouca estrutura para um ensino adequado da língua e turmas com número elevado de alunos, além de uma carga horária insuficiente para ensinar a LE e a dificuldade de encontrar professores com formação adequada.

Logo, depreende-se que a falta de harmonia no processo de aquisição da língua estrangeira durante a formação inicial tem-se configurado em constante problematização que professores de línguas têm enfrentado. Em minha experiência, suponho ser esse um dos motivos das dificuldades da aprendizagem deficitária que professores têm tido durante seu processo formativo, o que instiga a minha curiosidade em pesquisar e adentrar no universo das representações construídas por professores de inglês.

Além disso, pretendo também investigar as consequências, para o sistema educacional, de professores habilitados e licenciados em inglês não terem alcançado “um perfil de proficiência oral desejado para o professor certificado” (CONSOLO, 2004, p. 267) para que em contextos formais de ensino e aprendizagem de línguas possam ser capazes de exercer seu ofício.

Uma outra justificativa que me faz adentrar no universo das representações construídas pelos próprios professores surge em decorrência do impacto da representação advinda de programas educacionais e de intercâmbio cultural, como o PDPI¹⁰, como

¹⁰ PDPI: Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA. O programa busca capacitar professores de língua inglesa da educação básica em efetivo exercício nas redes públicas de ensino e estreitar as relações bilaterais entre os dois países. O programa oferece para estes professores curso intensivo de (06) seis semanas em uma universidade nos Estados Unidos, com atividades acadêmicas e culturais e tem como objetivos específicos:

- Valorizar os professores que atuam nas redes públicas de educação básica.
- Fortalecer o domínio das quatro habilidades linguísticas – compreender, falar, ler e escrever em inglês.
- Compartilhar com os professores metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que estimulem a participação do aluno em sala de aula.

oportunidade e incentivo para o desenvolvimento da proficiência linguística de professores de inglês da rede pública de educação se capacitarem no exterior. Esses programas acontecem conjunto entre a Diretoria de Relações Internacionais – DRI e a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e com a Comissão Fulbright e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Segundo a coordenação do programa, a iniciativa oferece aos professores de inglês da rede pública curso intensivo em universidades nos Estados Unidos e desenvolve atividades acadêmicas e culturais por meio do fortalecimento do domínio das habilidades linguísticas, do compartilhamento de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação, da experiência in loco em história e cultura dos Estados Unidos, do uso de ferramentas tecnológicas e recursos digitais, e da estimulação de parcerias com universidades e professores americanos.

Para adentrar nesse programa é imprescindível a realização de um teste que avalie o nível de proficiência linguística do candidato, no caso, do(a) professor(a) que tiver sua candidatura considerada deferida, sem a qual não poderá participar. O teste de proficiência linguística é o “portão” que oportuniza crescer profissionalmente através do desenvolvimento de metodologias e aprimoramento da língua-alvo in loco.

Segundo Almeida Filho (2018), a metáfora do portão remete à figura simbólica de um “guardião” que controla a entrada das instituições decidindo quem pode adentrar a profissão. É, na verdade, de acordo com o autor, uma barreira simbólica que dá acesso ao mundo do trabalho profissional, e entrar nesse universo da prática e aprimoramento docente é uma questão de “requisitos invocados em cada situação e contexto, pois há critérios de admissibilidade de candidatos e o guardião os aplica em cada situação aos que se apresentam no portão pedindo ingresso” (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 6).

O autor ainda endossa que um dos critérios de admissão é a exigência, por exemplo, de uma certificação, a qual indica se o candidato possui estudos e preparação formais externados por uma licenciatura que permita o ensino profissional da língua-alvo. Há também outros critérios como:

se o candidato (professor/professora) possui conhecimentos fundados da área de Ensino de Línguas; **mostra deter competência comunicativa para interagir na língua alvo e para nela conduzir aulas**; demonstra possuir

-
- Oferecer uma experiência in loco em história e cultura dos Estados Unidos, para que isso se torne parte do currículo do ensino de inglês no Brasil.
 - Estimular parcerias com universidades e professores americanos visando futuros intercâmbios de professores e de alunos entre os dois países.

conhecimentos adequados sobre os processos de ensinar e aprender línguas; demonstra familiaridade com o processo reflexivo da formação permanente reconhecendo o valor da formação profissional; sabe informar quais são seus pressupostos para organizar todo o ensino da língua em questão e suas culturas numa dada abordagem e quais resultados podem ser esperados de práticas com ela alinhadas. (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 6-7, grifo nosso).

Presumo que esses critérios muito podem ser resultados de representações que professores têm acerca do ensino de LE, porquanto demonstram a capacidade de gestão do ensino profissional nas fases do planejamento de cursos e currículos, e também, como afirma Almeida Filho (2018), no trato com o material de ensino, na capacidade de conduzir experiências na nova língua, e na escolha dos instrumentos de avaliação de rendimento e proficiência dos estudantes. Enfim, o portão simbólico, por mais exigente que possa parecer, permite um avanço na compreensão da busca por profissionalidade por causa dos próprios critérios estabelecidos.

Como visto, o teste de proficiência linguística para professores de inglês se faz presente e se encontra como limiar àqueles que almejam adentrar o “portão”, recebendo do “guardião” o aval e a credencial para participarem de cursos em âmbitos locais e no exterior a fim de aprimorarem suas práticas didático-pedagógicas e linguísticas.

A demanda de comprovação de um nível mínimo de domínio de idioma para professores que trabalham com línguas estrangeiras tem-se tornado uma realidade. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por exemplo, em nota oficial, comunica que todos aqueles que pretendem participar de programas no exterior devem apresentar, principalmente, proficiência linguística do país de destino¹¹. Segundo a CAPES¹², a exigência do teste tem como objetivo aperfeiçoar a experiência de aprendizado no exterior, a produção científica e o intercâmbio de ideias de todos os participantes.

Diante dos fatos, endosso que o desenvolvimento da proficiência linguística de professores de inglês, principalmente da rede pública, necessita ser visto como uma das prerrogativas imprescindíveis de candidatos a professores que almejem atuar no ensino e aprendizagem desta língua nas salas de aula.

¹¹ “Informamos que a Capes passará a exigir, como requisito de candidatura [professores de inglês da rede pública e alunos] para os editais que prevejam a concessão de bolsa no exterior, a apresentação de teste de proficiência no idioma do país de destino (ou inglês, conforme o caso), bem como de ORCID (orcid.org). Para mais informações acerca do nível de proficiência exigido, orientamos que verifique o edital de seleção do Programa no qual submeterá a sua candidatura.”

<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/estados-unidos/certificacao-em-lingua-inglesa>. Acesso em: 22 set. 2017.

¹² <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8896-em-audiencia-na-camara-dos-deputados-capes-discute-proficiencia-para-candidatura-a-bolsas> . Acesso em: 29 maio. 2018.

Almeida Filho (1992, p. 12), escrevendo sobre professores de língua estrangeira, já declarava a triste realidade de que “o professor não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a LE de sua habilitação quando em uso comunicativo”. Em virtude disso, pesquisas empíricas e teóricas têm fomentado um debate acalorado sobre o tema, possibilitando um maior conhecimento no campo da formação de professores de LE.

No que se refere à formação de professores de inglês no Brasil, constata-se que ainda existe uma abordagem tradicional no ensino de línguas estrangeiras modernas que privilegia as habilidades de leitura e de escrita, onde a ênfase recai quase sempre na compreensão dos fundamentos gramaticais e na tradução. Segundo Silveira (1999), a abordagem tradicional no ensino de línguas caracteriza-se pela representação da sobreposição da escrita literária em detrimento da língua falada e, além da ênfase no estudo das classes gramaticais, a semântica da língua restringe-se ao vocabulário como primícias na compreensão e tradução de textos.

Somente com o decorrer do estudo poderei averiguar se as representações construídas por professores de inglês acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa são influenciadas pelo tradicionalismo do ensino de LE e o impacto desse tradicionalismo para a formação de professores de inglês no Brasil.

Gatti (2003, p. 36), ao escrever sobre a formação de professores, diz que “não se deve colocar as consequências de uma formação fragmentária e precária de um professor para uma sociedade tão complexa, para uma atuação tão complexa”. Acredito que a complexidade, a qual a autora se refere diz respeito ao próprio ofício profissional, uma vez que este leva em conta o lidar com uma gama heterogênea de indivíduos com diferentes históricos de vida e de aprendizagem.

Desse modo, esta dissertação se propõe a conhecer, analisar e discutir a formação docente em contextos formais de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tendo como parâmetro as representações elencadas pelos próprios docentes. Há limitações nesta pesquisa, pois a literatura concernente a este assunto ainda é escassa, no que concerne a representação da competência linguístico-comunicativa de professores paraenses. E espero que esses estudos possam contribuir, de alguma forma, para a conscientização de uma formação adequada que leva o professor a refletir constantemente sobre sua profissão e sua prática de ensino. Tenciono também, a partir das minhas inquietudes, encorajar outros trabalhos acadêmicos voltados a esse assunto.

1.3 Problemática

Ao longo de alguns anos no ofício de professor de língua inglesa do ensino fundamental (6º ao 9º ano) nas escolas públicas na região metropolitana de Belém, deparei-me constantemente com colegas de trabalho, também professores habilitados e licenciados em inglês, egressos de uma universidade pública no estado do Pará, que apresentavam dificuldades relacionadas à proficiência linguística¹³ e, por causa disso, não criavam ocasião de ensino e aprendizagem de forma comunicativa na língua-alvo, o que ocasionava um déficit no que concerne a expor o alunado a um repertório linguístico de qualidade e a oportunidades para desenvolver a competência na língua estudada.

A meu ver, pelo contato que tive com esses professores, pude constatar que eles não se viam como falantes-usuários da língua que ensinam, tampouco se consideravam modelo e motivador de interações linguístico-comunicativas que proporcionam oportunidade de uso da língua inglesa em sala de aula. Em virtude disso, para a pesquisa realizada nesta dissertação, procuro deter-me em perscrutar as representações construídas por esses docentes, levando em conta a importância da proficiência linguística como melhora dessa competência, dentro do campo das competências segundo as categorias de Bachman (1995).

Elejo como aporte teórico Bachman (1995), por entender que a noção proposta pelo autor sobre competência linguístico-comunicativa se enquadra a pesquisa desenvolvida nesta dissertação e por concordar que ela “deve abranger a relevância também do conhecimento de regras gramaticais, do conhecimento de como a linguagem é usada para alcançar metas comunicativas particulares, e do reconhecimento do uso da linguagem como um processo dinâmico” (BACHMAN, 1995, p. 84).

Adotar uma postura reflexiva quanto à questão das representações construídas pelos professores de inglês acerca de sua competência linguístico-comunicativa faz-se necessário como forma de entender como esse docente se vê enquanto falante desta língua-alvo e também de compreender a triste realidade de que “no Brasil, muitos professores de LE não são competentes para falar a própria língua que ensinam” (CONSOLO, 2000, p. 63), sentindo-se, em decorrência disso, inseguros e tolhidos por não desenvolverem uma competência linguístico-comunicativa enquanto um dos componentes da “trajetória desejável (e longa) de

¹³ Como mencionado anteriormente, proficiência linguística e competência linguístico-comunicativa são os termos elegidos para esta dissertação. Entendo que os mesmos são equivalentes e compartilham traços semânticos e usados como “um fato empírico, ou seja, o desempenho oral efetivo de um indivíduo ou grupos de indivíduos” (STERN, 1983, p. 45).

desenvolvimento profissional do professor de LE” (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 17-18) para atuarem em contextos educacionais.

Assim, tendo em vista, no cenário brasileiro, um grande número de professores de língua estrangeira não serem ou não se considerarem competentes linguisticamente ao ponto de se encontrarem proficientes na língua que ensinam (ALMEIDA FILHO, 1992; CONSOLO, 2000; MOITA LOPES, 1996), perscruto o universo de professores de inglês, do 6º ao 9º ano, por meio de entrevistas semiestruturadas, que atuam em escolas da rede pública no Estado do Pará, com o propósito de investigar as representações construídas por eles, passando ser essa a questão mobilizadora e central no desenvolvimento desta pesquisa, a qual resulta de leituras, análises e discussões, corroborando um olhar atencioso para a formação docente em contextos formais de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

1.4 Perguntas da Pesquisa

As perguntas centrais da pesquisa realizada para esta dissertação surgem em decorrência de experiências pessoais, uma vez que é fruto de minhas inquietudes e angústias como aprendiz-professor-falante da língua inglesa. Durante a graduação percebi que a minha proficiência linguística na língua-alvo estava aquém de alguns colegas de classe e essa situação resultava para mim frustração e constrangimento e, ao mesmo tempo, um enorme receio de falar a língua em público. Essa insegurança perdurou durante muito tempo e se inseriu na minha vida profissional, trazendo-me, primeiro, um desconforto por não me enquadrar entre aqueles que possuíam uma proficiência linguística desejada¹⁴ e, segundo, um constante senso crítico de não ter competência linguístico-comunicativa suficiente para ensinar a língua-alvo.

Para tentar reverter essa situação, procurei cursos fora da universidade que me ajudassem a desenvolver as habilidades de fala, compreensão oral, leitura e escrita. Como assim que me formei entrei logo no mercado de trabalho, senti ainda mais a necessidade de aprimorar-me, principalmente, no uso oral da língua, porquanto achava que essa habilidade precisava melhorar. Para isso, investi em cursos de capacitação para professores de LE tanto no Brasil quanto no exterior.

Atitudes que tive acerca dessa busca por capacitação fazem-me refletir sobre as representações construídas também por outros professores de LE, ou seja, se buscam ajuda profissional para melhorar algo que porventura não esteja de conformidade como gostariam.

¹⁴ A palavra *desejada* é extraída do Parecer CNE/CES 492/01 (BRASIL, 2001, p. 29).

Instigado por essas hesitações, elaboro nesta dissertação quatro perguntas que orientam o desenvolvimento desta pesquisa e extraio delas possíveis respostas que possam elucidar meus questionamentos e contribuir, por meio desses estudos, para uma melhor qualificação e formação desses profissionais que já atuam em contextos formais de ensino e aprendizagem de LE.

As perguntas permitem analisar questões relacionadas às representações construídas pelos professores de língua inglesa acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa e também questões concernentes à formação de professores de língua inglesa da rede pública de ensino no estado do Pará e o uso da língua oral dos mesmos em sala de aula. As perguntas são:

- Quais são as representações construídas por professores de língua inglesa, que atuam na rede pública de ensino do 6º ao 9º ano¹⁵ no estado do Pará, acerca de sua competência linguístico-comunicativa?
- Quais são as estratégias que professores de inglês da rede pública no estado do Pará, que atuam do 6º ao 9º ano, utilizam para aprimorarem sua competência linguístico-comunicativa?
- Qual é a importância do desenvolvimento da proficiência do uso oral da língua de professores de inglês da rede pública de ensino no estado do Pará?
- Quais fatores corroboram as dificuldades do uso da LE em sala de aula?

1.5 Objetivos

1.5.1 *Objetivo Geral:*

- Conhecer as representações construídas por professores de inglês acerca da competência linguístico-comunicativa em escolas da rede pública no estado do Pará.

¹⁵ Ao entrar em contato com dez professores de inglês do ensino fundamental (6º ao 9º ano), apenas quatro responderam e concordaram em participar da pesquisa. Entretanto, uma delas trabalha, atualmente, no ensino médio, mas já teve experiência docente, durante alguns anos, no ensino fundamental (6º ao 9º ano) e outra, trabalha no ensino fundamental (1º ao 5º ano), entretanto, também já teve experiência docente com turmas do 6º ao 9º ano. Por ocasião deste número reduzido, decidi mantê-las como participantes, tendo ciência de que essa situação, de forma alguma, inviabiliza a análise da pesquisa que, só surge em virtude da própria linguagem dos participantes. Seus discursos orais foram de extrema importância porque pude extrair deles as representações construídas por cada professor acerca da competência linguístico-comunicativa.

1.5.2 *Objetivos Específicos:*

- Demonstrar as representações construídas por professores de língua inglesa, que atuam na rede pública de ensino do 6º ao 9º ano no estado do Pará, acerca de sua competência linguístico-comunicativa;
- Descrever as estratégias que professores de inglês da rede pública do Pará utilizam para aprimorarem sua competência linguístico-comunicativa;
- Demonstrar a importância do desenvolvimento da proficiência do uso oral da língua de professores de inglês da rede pública de ensino no estado do Pará;
- Identificar os fatores que corroboram as dificuldades do uso da LE em sala de aula.

Antes de introduzir o capítulo da fundamentação teórica, acho pertinente apresentar uma breve síntese sobre a formação de professores de LE sob a perspectiva de um olhar cauteloso da representação, tendo como ênfase a competência linguístico-comunicativa, objeto de investigação da pesquisa aqui realizada.

1.6 A formação de professores de Língua Estrangeira

A formação de professores de língua estrangeira (LE) no Brasil tem sido tema recorrente nos cursos de letras e também nos de pós-graduação *stricto sensu*, cuja ênfase é perscrutar e desenvolver pesquisas que se enveredam tanto no campo do ensino e aprendizagem de línguas quanto no desenvolvimento da importância de uma formação eficaz que possa, de fato, contribuir para o sistema educacional.

No fim da década de 1970 e início da de 1980, o tema formação de professores ganha notoriedade, principalmente, com a criação da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI) e com o primeiro curso de mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas no Brasil, coordenado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Um dos objetivos da ABRAPUI, de acordo com Helb¹⁶ (2008), era divulgar textos científicos e literários da área e promover encontros, seminários e cursos para que professores de inglês pudessem se familiarizar com assuntos relacionados à área de línguas, enquanto que o curso de mestrado objetivava formar professores de línguas para atuarem no ensino superior.

¹⁶ **Revista Helb** (História do ensino de línguas no Brasil), v. 2, jan. 2008.

Além de pesquisas realizadas nos círculos acadêmicos, o tema formação de professores conquista, com mais frequência, o mercado editorial, produzindo livros, periódicos físicos e eletrônicos autorais e/ou com colaboradores, trazendo no seu bojo reflexões que adentram no campo do processo de ensino e aprendizagem de línguas, da metodologia e didática do ensino, da aprendizagem e aquisição de uma língua, da importância de uma formação satisfatória, e assim por diante.

Almeida Filho (2018, p. 47), ao abordar sobre formação de professores de LE, enfatiza que uma formação deliberada, ou seja, aquela buscada pelo próprio docente, implica uma “progressiva e orgânica construção de uma lógica natural ou espontânea de conduzir o ensino, e requer ainda que todo professor evolua para um grau de consciência mais alto sobre esse ensinar real de que são capazes”. Dessa forma, o autor ratifica que uma formação que visa ao aprimoramento profissional é aquela que não se subscreve apenas em memórias de aprender e ensinar, tampouco em intuições ou crenças já estabelecidas, e sim em constante diligência pela busca do profissionalismo.

Para Prabhu (1990), formar-se implica ampliar sua própria formação com fundamentos adequados para agir melhor quando ensina. Acredito também que o formar-se deliberadamente pode resultar num contínuo aperfeiçoamento da ação pedagógica e em alguma forma de promoção de autonomia docente. Autonomia essa que possibilita conhecimento, envolvimento e atuação eficazes no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Na maioria das vezes, o processo para se qualificar demanda uma busca consciente e criteriosa de um curso ou centro específico com suporte institucional e formadores experientes e titulados. Segundo Shostak (1987, p. 761), esses centros de professores podem ser definidos como “instituições educativas cuja principal função consiste em dar resposta às necessidades de desenvolvimento identificado pelos próprios professores”. É importante frisar que, para que seja constatada cada necessidade requerida pelos docentes, a filosofia e o estilo de funcionamento dessas instituições precisam apresentar um caráter estritamente local que corrobore um profundo conhecimento das características sociais, culturais, econômicas e educativas do contexto em que estão inseridos os docentes.

Ademais, também entendo que uma formação de professores de inglês adequada é aquela que precisa estar urgentemente alicerçada sob uma competência linguístico-comunicativa na língua-alvo, enquanto um dos componentes da “trajetória desejável (e longa) de desenvolvimento profissional do professor de língua estrangeira” (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 17-18), e como um dos “requisitos na definição do perfil profissional de professores

de LE para que possam cumprir papéis essenciais na sua atuação em sala de aula” (CONSOLO, 2004, p. 266).

A seguir, apresento a relevância de se olhar para alguns aspectos imprescindíveis que acredito serem fundamentais trabalhar na formação inicial e continuada de professores de LE. O olhar a que me refiro baseia-se na acuracidade, ou seja, no observar com atenção, no examinar e considerar cada assunto e no ponderar o conteúdo com vias à praticidade. Os olhares que elegi estão circunscritos da seguinte forma no que diz respeito à formação de professores de LE: olhar sobre a Competência Comunicativa, olhar sobre a Proficiência linguística, olhar sobre a Reflexividade, olhar sobre as Mudanças atuais na formação de professores de LE e olhar sobre o Currículo Multidimensional-Discursivo no ensino de LE.

1.7 Olhar sobre a Competência Comunicativa na Formação de Professores de LE

Ao abordar a formação de professores de LE é importante destacar que ser competente comunicativamente não está relacionado a um falante ideal, tampouco ter conhecimento aprofundado de regras morfossintáticas, pelo contrário, a noção de competência comunicativa abrange muito mais que o mero conhecimento de regras gramaticais e sua aplicação sempre deve ser feita de maneira contextualizada.

Segundo Hymes (1972), o termo competência comunicativa envolve a habilidade de usar a linguagem levando em conta o contexto social e a interação entre os comunicantes. Acredita-se, com isso, que seu conceito deixa de ser superficial para, de fato, assumir uma postura de modelo detalhado e subdividido como central no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Numa formação de professores de LE que enfatiza a relevância do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa¹⁷, há grandes benefícios de professores de língua estrangeira se tornarem não só confiantes quanto ao uso oral da língua, como também competentes nas habilidades de ouvir, ler e escrever.

Ciente do contexto social e da interação entre os comunicantes, aconselha-se que essa formação lance mão de alguns dos componentes essenciais que vêm agregar e contribuir para o progresso dessa competência comunicativa. Segundo Canale (1983), esses componentes são constituídos pelo desenvolvimento das competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

¹⁷ Competência linguístico-comunicativa e proficiência linguística são os termos elegidos para esta dissertação. Entendo que os mesmos são equivalentes e compartilham traços semânticos e usados como “um fato empírico, ou seja, o desempenho oral efetivo de um indivíduo ou grupos de indivíduos” (STERN, 1983, p. 45).

De acordo com o autor, competência gramatical restringe-se ao conhecimento do código linguístico, ou seja, vocabulário, formação de palavras e frases. Já a competência sociolinguística atém-se ao conhecimento de regras e contextos sociais nos quais a língua é usada. A competência discursiva, por sua vez, refere-se aos aspectos coesivos e coerentes para formar um todo significativo e a competência estratégica utiliza-se de estratégias comunicativas verbais e não verbais para compensar quaisquer limitações no conhecimento de regras na comunicação.

Assim, para Canale (1983), o termo competência comunicativa é resultado do domínio dos quatro componentes e se refere tanto a conhecimento quanto a habilidade em usar esse conhecimento. Ressalta-se também que a terminologia competência comunicativa traz a ideia de dinamicidade peculiar ao processo de ensino e de aprendizagem, embora, muitas vezes, seja entendida de diferentes maneiras por autores tanto da Linguística quanto da Linguística Aplicada.

Ampliando o conceito de competência comunicativa, Bachman (1995) traz para seu escopo o termo *communicative language ability* ou a capacidade linguístico-comunicativa, por entender que uma competência comunicativa eficaz deve abranger a relevância também do conhecimento de regras gramaticais, do conhecimento de como a linguagem é usada para alcançar metas comunicativas particulares, e do reconhecimento do uso da linguagem como um processo dinâmico, porquanto “a capacidade linguístico-comunicativa pode ser descrita como consistindo tanto de conhecimento quanto de competência, e a capacidade de implementar ou executar essa competência precisa ser utilizada de forma apropriada e contextualizada”¹⁸ (BACHMAN, 1995, p. 84).

Uma formação de professores de LE que prioriza a implementação e o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa apropriada e contextualizada traz benefícios para todos os sujeitos envolvidos no sistema educacional: aprendizes são expostos de forma qualitativa à língua-alvo, professores aprendem também com o que ensinam e desenvolvem sua própria competência linguístico-comunicativa, e a escola ganha com um ensino de qualidade.

Logo, a noção de competência comunicativa tende a capacitar o professor de profissionalismo, cooperando para a melhora de sua própria proficiência linguística na língua-alvo a fim de que se torne “modelo e motivador de interações significativas em LE”

¹⁸ No original: Communicative language ability (CLA) can be described as consisting of both knowledge, or competence, and the capacity for implementing, or executing that competence in appropriate, contextualized communicative language use.

(CONSOLO, 2004, p. 266), e proporcione, cada vez mais, repertório oral e ocasião de uso da língua como potencializador da aquisição aos aprendizes.

A seguir, apresento a relevância da proficiência do uso oral da língua na formação de professores de LE.

1.8 Olhar sobre a Proficiência linguística na Formação de Professores de LE

Não se pode tratar da formação, inicial ou continuada, de professores de LE sem mencionar a relevância de uma formação que dê a devida ênfase ao aspecto da proficiência do uso oral da língua-alvo dos próprios docentes.

Consolo (2004) considera primordial um perfil de proficiência oral desejado para professores de LE certificados. Acredito também que sem esse perfil, o ensino dessa LE, em contextos formais de ensino e aprendizagem, pode resultar em consequências desastrosas para aqueles que são expostos à essa língua.

Tendo em mente que o termo proficiência remete à “resultado da aprendizagem, uma meta, definida em termos de objetivos ou padrões” (SCARAMUCCI, 2000, p. 12), e proficiência linguística a noção de que se é capaz de se “comunicar em situações reais de comunicação, comunicação essa que envolve, além das regras gramaticais e de comunicação, formas que são gramaticalmente corretas e socialmente adequadas” (SCARAMUCCI, 1999, p. 2), enfatizo que a relevância de se trabalhar as implicações do desenvolvimento da proficiência oral em cursos de capacitação de professores de LE pode estimular a busca pela melhora dessa proficiência em professores não-nativos da língua inglesa.

Como um conceito que não é monolítico, é imprescindível destacar que a proficiência linguística não deve ser vista e tampouco baseada na proficiência do falante ideal, “mas prescinde de várias proficiências, que dependem da especificidade de cada uma das situações de uso da língua” (BAFFI-BONVINO, 2010, p. 26). Cursos que abordam e estimulam a proficiência linguística assumem uma postura política e social com a educação, uma vez que se conscientizam de seu importante papel histórico, ideológico e cultural como formadores educacionais.

Portanto, acredito que uma formação adequada de professores de LE é aquela que não negligencia a proficiência do uso oral da língua-alvo, pois a proficiência acarreta tanto uma capacidade de negociação de significados, como também conhecimentos linguísticos e competências estratégicas, levando sempre em conta o contexto em que essa língua é falada.

Refletir constantemente sobre essas questões pode redundar nos docentes autonomia (ação) e uma maior capacidade de tomada de decisões em seus ambientes de trabalho, levando, conseqüentemente, ao rechaço da noção de um modelo racionalista-técnico na formação de professores ou do equívoco de se reproduzir um inglês “ideal”.

Apresento, a seguir, a relevância do processo de reflexão na formação de professores de LE.

1.9 Olhar sobre a Reflexividade na Formação de Professores de LE

Falar sobre a importância do processo reflexivo na formação de professores é um dos temas mais debatidos e comentados nos cursos de licenciatura. Sua relevância torna-se quase que central nos círculos acadêmicos como pilar de uma formação desejada por professores e formadores de professores.

Entretanto, uma abordagem parcializada sobre o assunto pode ocasionar o “reducionismo de considerar a teoria do professor reflexivo nas visões do pragmatismo ou do reconstrucionismo social como as únicas que explicariam mais acertadamente o lugar da reflexividade na formação inicial e continuada de professores” (LIBÂNEO, 2010, p. 53).

De acordo com Libâneo (2010), o reducionismo pode ser explicado, em boa parte, pela fragilidade do pensamento pedagógico brasileiro que se submete facilmente aos modismos e às oscilações teóricas, ou seja, em oscilação ou variação temática que se manifesta em atitudes que levam ao menosprezo às linhas de pesquisa consolidadas por aquelas cujo teor se apresenta de forma progressista. Assim,

[...] a oscilação ou flutuação ou dispersão ou variação temática parece ser, desde longa data, uma característica inconfundível do campo educacional no Brasil, que se manifesta em atitudes tais como o rápido abandono de linhas de pesquisa em favor [...] da assunção de temas da moda surgidos em outras culturas, o deixar para trás os paradigmas clássicos do conhecimento. (LIBÂNEO, 2010, p. 54).

A reflexividade, portanto, entendida como “uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros” (LIBÂNEO, 2010, p. 55), não apresenta uma formulação acabada, definida. Seu conceito relaciona-se a um comportamento reflexivo, a um exercício da reflexão, isto é, a uma prática que conduz a relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir.

A etimologia do verbo refletir deriva do termo latino *reflectere*, que significa recurvar, dobrar, ver, voltar para trás. De acordo com Pérez Gómez (1999), ser reflexivo designa a

capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar e refletir sobre si próprios e sobre questões sociais, como constatado a seguir:

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer. (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 29).

Além de a reflexividade ser entendida como uma capacidade racional de refletir questões de natureza interna e social, também há mais três significados importantes de reflexividade a ser considerados: a reflexividade como consciência dos meus próprios atos, a reflexividade como relação direta entre a minha reflexão e as situações práticas e a reflexividade como reflexão dialética.

Segundo Libâneo (2010, p. 56), a reflexividade como consciência dos meus próprios atos relaciona-se ao ato de eu pensar sobre mim mesmo, sobre minhas ideias, como forma de examiná-las e modificá-las. Seu sentido equipara-se a “uma reflexão interior, de um exame de consciência sobre os atos praticados, admitindo-se uma realidade interior separada do mundo exterior”.

A reflexividade como relação direta entre a minha reflexão e as situações práticas diz respeito a algo imanente à minha ação. Logo, é decorrente no decurso de minhas experiências. Segundo Dewey (1979, p. 158), a capacidade reflexiva começa numa situação concreta, externa, e na “descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas”, surgindo, portanto, o elemento intelectual, que se manifesta à medida que aumenta proporcionalmente o valor da experiência.

Por fim, a reflexividade como reflexão dialética, que é resultado de uma realidade dada, já existente e independentemente da minha reflexão, mas que pode ser captada pelo meu processo reflexivo, cabendo ao pensamento, portanto, recorrer à teoria, à reflexão e captar o movimento dessa realidade para construir uma explicação do real. Assim, conclui-se que a realidade é, por sua vez, uma construção teórico-prática que se manifesta por meio de um “conhecimento crítico, implicando uma autorreflexão sobre si próprio, seus compromissos e seus limites” (LIBÂNEO, 2010, p. 57).

Como visto, o papel da reflexividade no desenvolvimento profissional dos professores constitui a unidade da prática e da teoria, da ação e da reflexão. Segundo Freire (1976),

a reflexão só é legítima quando nos remete sempre ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar a uma nova reflexão. (FREIRE, 1976, p. 135).

Em relação à formação de professores de LE, acredito que o processo de reflexividade se acentua ainda mais em virtude dos novos tempos, da globalização e da própria disciplina que possibilita uma gama de recursos, principalmente, tecnológicos, que se inserem no contexto educacional como nunca antes ocorrera. Conjecturo também que a prática da reflexão induz o professor a uma autoavaliação de seu trabalho, de sua postura profissional e de suas competências tanto pedagógicas quanto linguísticas.

Refletir sobre a competência linguístico-comunicativa é de fundamental importância para que o professor constate empiricamente se seu efetivo papel como um modelo linguístico colabora, por meio de sua fala, no desenvolvimento de um repertório linguístico adequado aos alunos (CONSOLO, 2000) e na sua própria capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, permitindo segurança e engajamento na interação verbal e numa maior ascensão de sua proficiência do uso oral da língua.

Discorro, a seguir, o olhar sobre as mudanças atuais na formação de professores de LE.

1.10 Olhar sobre as Mudanças atuais na formação de professores de LE

Formar professores de LE e professores de maneira geral na atual realidade em que se encontra a Educação brasileira tem se tornado um grande desafio. Desafio não no sentido ordinário, ou seja, recorrente, em vias de benfeitoria para o próprio sistema educacional, mas no sentido de luta contra interesses individuais partidários, em detrimento do coletivo.

A escola, como espaço de desenvolvimento e de aprendizagem, tem se deparado com investidas contra sua própria natureza, a qual originalmente emerge como uma instituição fundamental para a constituição do indivíduo. Essas investidas não só violam o próprio sistema educacional, contudo cada sujeito que se encontra e faz parte desse espaço, porquanto quando se conjectura lei que tenta inibir o desenvolvimento de certas habilidades que ajudam a entender o mundo de forma crítica e seu contexto sócio-histórico, tem-se, por sua vez, a manipulação de controle tanto dos conteúdos a serem ministrados, como também da conduta dos professores no que concerne ao que deve ou não ser abordado em sala de aula.

O relatório referente ao Projeto de Lei nº 7180/2014¹⁹, publicado no dia 08 de maio de 2018, é mais uma tentativa que afronta o sistema educacional como forma de moldá-lo a um entendimento, por vezes, equivocado de educação. Capitaneado por uma bancada política de extrema direita sem precedentes e históricos no âmbito educacional, o projeto perscruta sobre um irreal pluralismo de ideias que isenta, controla e amordaça o senso crítico e a liberdade de pensamento.

É, na verdade, uma tentativa de controlar uma categoria cada vez mais fragilizada que, além de ter tido seus direitos suprimidos pela falta de investimento ao longo dos anos, agora depara-se com a iminência de “prejudicar” e de se “aproveitar” dos alunos em razão de suas convicções político-ideológico-partidárias.²⁰

Ter uma concepção que deturpa o real entendimento de educação e da função que cada professor tem como agente transformador pode ser perigoso, pois é também na escola que se promovem debates sociais e políticos desejáveis como forma de evitar a alienação e a não hegemonia de uma perspectiva conservadora de pseudo visão progressista de educação, mas o lugar em que se estimula a democracia, a liberdade de expressão e o respeito.

Acredito também que através de uma formação de professores que apresente, realmente, uma visão democrática de educação seja o caminho para que a instituição como um todo e, principalmente, os docentes não sejam censurados e culpabilizados por transmitirem e compartilharem conhecimento com os alunos, tampouco se encontrem receosos de implantar mudança, tanto de forma e conteúdo, quanto de percepção.

Ribeiro (2004), por exemplo, salienta que uma nova formação possibilita desenvolver no professor a capacidade de articular com competência as pesquisas produzidas com sua prática pedagógica na sua realidade cotidiana, fazendo com que todos os agentes envolvidos na educação (professores, alunos, diretores, coordenadores, pais) sejam conduzidos à autonomia, à reflexão e à criticidade.

Logo, uma formação adequada requer comprometimento com a educação e sintonia com o mundo em que vivemos, pois até as fontes de informações disponíveis na atualidade mudaram e são vindas de recursos tecnológicos, fazendo com que a própria relação com o outro e com a aprendizagem seja vista por um outro prisma.

¹⁹ Conhecido como Projeto de Lei “Escola Sem Partido”.

²⁰ Trecho do projeto de lei nº. 7180/2014

Art. 2º No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para nenhuma corrente política, ideológica ou partidária;

II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas.

Sobre a questão tecnológica, Braga (2013) enfatiza que professores precisam expandir as condições de circulação social dos alunos, permitindo que eles desenvolvam as habilidades necessárias para a construção de conhecimento e modos de compartilhar informações privilegiadas pela sociedade atual. Dessa forma, a inserção dos recursos tecnológicos no contexto educacional traz uma perspectiva inovadora e atualizada, imprescindível no contexto em que vivemos.

Segundo a autora, a internet, por exemplo, além de facilitar acesso a textos das mais variadas naturezas e sobre os mais diversos assuntos, permite que o aprendiz interaja com uma gama enorme de produções multimídias que integram sons, imagens e vídeos com legenda ou transcrição.

Em síntese, uma formação de professores adequada e atual precisa olhar para frente e atender para uma realidade que o próprio mundo globalizado apresenta. Atualmente, professores de LE têm à sua disposição redes sociais e publicações on-line que propiciam diferentes oportunidades para a exposição e uso da língua-alvo. E, ao lançar mão de toda essa facilidade, “pode-se mesmo dizer que aprendizes de línguas estrangeiras, mesmo sem sair de seu próprio espaço geográfico, têm a possibilidade de usufruir uma imersão linguística virtual que permite o acesso a situações reais de uso da língua” (BRAGA, 2013, p. 51).

Formar professores numa perspectiva atualizada com o mundo moderno pode trazer benefícios incalculáveis para todos os agentes envolvidos na educação, pois permite uma integração e hibridização de linguagens antes não vistas, com novos tipos de gêneros e composições textuais, novas práticas comunicativas, divulgação e trocas de informações, além de ampliar sua própria capacidade reflexiva em diferentes áreas do conhecimento.

Apresento, a seguir, a importância de uma formação de professores de LE voltada para o currículo multidimensional-discursivo no ensino de LE.

1.11 Olhar sobre o Currículo Multidimensional-Discursivo no ensino de LE

A formação de professores de LE atenta a uma proposta de currículo multidimensional-discursivo²¹ pode trazer benefícios ao ensino de línguas, pois sua concepção de ensino não segue uma abordagem unidimensional restrita. O processo de ensino-

²¹ O termo currículo multidimensional-discursivo retratado aqui é baseado em uma proposta de Serrani (2005) dentro dos estudos de currículo. De acordo com a autora, esse currículo precisa apresentar uma concepção intercultural e discursiva que inclui três componentes inter-relacionados: a) Intercultural: acontece antes ou concomitantemente ao componente específico de linguagem; b) Língua-discurso: apresenta interdependência entre materialidade linguística e processos discursivos, ou seja, estimula a diversidade linguística da língua; e c) Práticas verbais: induz a produção oral e escrita, compreensão auditiva, leitura e também tradução.

aprendizagem de uma língua nesse currículo, por exemplo, é resultado do entendimento de que os aspectos histórico-sociais e também culturais fazem parte de uma gama complexa que não pode ser desconsiderada.

Em busca de uma melhor compreensão do significado de língua, apoio-me em Bakhtin (1997) por entender que este termo é constituído na necessidade de comunicação e não como resultado de um sistema de regras, estável, homogêneo e desvinculado de valores ideológicos. Para o autor, a língua é essencialmente dialógica, pois se materializa através das práticas sócio-verbais concretas à medida que “penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Assim, compreendendo o estudo da linguagem como uma atividade social, fica perceptível concatenar o quanto a língua em si e falar uma língua fundem-se, incorporam-se, ao aspecto cultural e suas mais diversas manifestações culturais que cada povo apresenta, importantes fatores que precisam ser levados em conta.

A relação entre língua e cultura no processo de ensino e aprendizagem de línguas não é algo relativamente novo, porém, essencial no que tange formar professores de línguas estrangeiras. Essa relação tem sido objeto de inquirição de pesquisadores na área da Linguística Aplicada desde sua consolidação como área de investigação, e “as diversas definições formuladas sobre cultura, ao longo dos anos, parecem ser o resultado dos diferentes discursos que prevaleceram durante um determinado período na história da humanidade” (RIERA, 2013, p. 166).

Um desses discursos, por exemplo, está no fato de que o termo cultura só começou a ser utilizado em meados do século XVIII na Alemanha como forma de relatar fatos e/ou eventos acontecidos nas disciplinas História e Ciências Sociais. Porém, de acordo com Kroeber e Kluckhohn (1952), somente na França e na Inglaterra empregava-se a palavra civilização como forma de se referir à cultura, principalmente daqueles que viviam em áreas urbanas abastadas em oposição à vida simplista rural. E, posteriormente, segundo Thompson (1995, p. 168), em meados do século XIX, os termos cultura e civilização, também nesses países, se compilaram, significando “um processo geral de desenvolvimento humano, de tornar-se culto ou civilizado”.

As palavras cultura e civilização recebem fortemente a influência das teorias evolucionistas e, devido ao discurso do iluminismo europeu, tornam-se expressões recorrentes de algumas das principais escolas antropológicas ao ponto de se posicionarem quanto ao desenvolvimento e origem de todas as culturas.

Inserido em pesquisas que intentam promover um ensino contextualizado de segunda língua, Stern (1983) apresenta um programa curricular Multidimensional que tenta abarcar os componentes ou dimensões complexas do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo o qual:

[...] é formado por quatro componentes, com uma escala de objetivos e de opções de estratégias de ensino. O **componente de ensino da língua** trata analiticamente dos aspectos descritivos da língua-alvo, incluindo a fonologia, a gramática e o discurso; o **componente de atividades comunicativas** fornece oportunidades para o uso natural da língua não-analisada; o **componente cultural** fornece o conhecimento sociocultural e o contato com a comunidade da língua-alvo; e o **componente de ensino da língua geral** serve para ampliar o alcance do currículo de L2 ao incluir, como componente integral, questões gerais de língua, cultura e aprendizagem de língua (ALLEN; HARLEY, 1993, p. 357, grifos nossos).

Segundo Stern (1983), cada um desses componentes se inter-relacionam pois, sob essa perspectiva, o estudo da linguagem considera a complexidade de um sistema em que se aprende por meio de interesses e objetivos variados um outro idioma. E as dimensões se materializam com atividades linguísticas, comunicativas, de sensibilização cultural e estratégicas. Possibilitando, por sua vez, uma maior integração do aprendiz com o objeto de estudo, contribuindo para sua formação geral e a aprendizagem de novos conceitos em outros domínios.

Aprender por meio de interesses e objetivos variados um idioma, aliado à complexidade do próprio sistema linguístico, fez com que Serrani (2005) propusesse um Currículo Multidimensional-Discursivo²², baseado na proposta de Stern (1983). Segundo a autora, esse currículo deve ser estruturado de forma interdependente e com finalidades múltiplas e apresentar três componentes: o intercultural, o de língua-discurso e o de práticas verbais.

Para Serrani (2005, p. 23), o componente intercultural possibilita que professores de LE interculturalistas promovam práticas de mediação sociocultural “capazes de explorar e diluir conflitos identitários e contradições sociais, de descentralizar culturas e de superar etnocentrismos”. De acordo com a autora, esse componente oportuniza encorajar, nos alunos, o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas, o estímulo da diversidade sociocultural à educação, questionamentos relacionados ao etnocentrismo e ao

²² Essa proposta, desenvolvida no Departamento de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – UNICAMP, foi apresentada pela autora, em versão preliminar, na França no “Colloque International: Pluralité de langues et de supports”, Lyon, 2002.

exotismo e também dar ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de línguas.

O componente de língua-discurso focaliza a interdependência da concretude linguística e do processo discursivo, ou seja, enquanto o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (BAKHTIN, 2003), o discurso é o lugar em que a língua adquire sentido, social e historicamente. Já o componente de práticas verbais leva em conta as práticas de leitura, de escrita, de expressão oral, de compreensão oral e também de tradução, todas, por sua vez, interconectadas tanto pelo componente intercultural, quanto pelo de língua-discurso, atentando sempre para o contexto e os gêneros discursivos.

Assim, conjecturo que a implementação de um currículo multidimensional na formação de professores de LE pode ser relevante e contribuir para a ampliação de uma formação que engloba aspectos imprescindíveis tanto na estrutura curricular do curso quanto no aspecto didático-metodológico-prático do professor.

Dessa forma, entendo que cada olhar representado aqui contribui para o progresso de uma formação inicial e/ou continuada de professores de LE, principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento do uso oral da língua-alvo, uma vez que se circunscreve sob uma base que prioriza a importância da competência linguístico-comunicativa e da proficiência linguística de professores de LE, assim como incentiva uma maior reflexividade dessa competência por meio de um currículo amplo e multidimensional do ensino de LE.

A seguir, o capítulo do referencial teórico.

CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem o propósito de apresentar a fundamentação teórica que norteia esta pesquisa, a qual se propõe investigar o universo das representações construídas por professores de inglês paraenses²³ acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa, como forma de entender como esses docentes se veem enquanto falantes desta língua-alvo. Para isso, lanço mão de subsídios teóricos e de dados coletados junto a esses professores, que atuam na rede pública de ensino e procuro elucidar caminhos alternativos de formação continuada a fim de que esses profissionais alcancem competência linguístico-comunicativa desejável no exercício da sua função como professores de línguas estrangeiras.

Começo o capítulo abordando os conceitos teóricos que dão base para o desenvolvimento da pesquisa relatada nesta dissertação, na seguinte ordem: os conceitos dos termos proficiência linguística, competência linguístico-comunicativa, estudos sobre a representação, enunciados, atitudes responsivas e ressonância discursiva.

2.1 Proficiência Linguística

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um importante documento de referência nacional comum e obrigatório, ao abordar a área de Linguagens e suas Tecnologias, enfatiza que esta área tem a “responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens” (BRASIL, 2017, p. 474), e que a língua inglesa deve ser usada e compreendida em sala de aula como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade.

Como documento de referência e por meio de instruções, a BNCC enfatiza, categoricamente, o que deve ser feito para que os aprendizes alcancem êxito na utilização do inglês tanto na cultura digital quanto na vida pessoal e profissional, além de incentivá-los a usar o inglês como língua que apresenta caráter fluido, dinâmico e particular, possibilitando que os mesmos expandam seus repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea, como constatado abaixo:

As aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas

²³ Reitero mais uma vez que não se trata de todos os professores de inglês do estado do Pará, mas apenas de quatro deles que são os participantes da pesquisa aqui realizada.

perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2017, p. 477).

Para que o aprendiz desenvolva todas essas habilidades, entendo que o professor de língua estrangeira seja o agente fundamental e responsável pelo dinamismo da língua em uso na sala de aula, proporcionando interações autênticas, compartilhamento de informações e conhecimentos por meio da língua-alvo, como também cabendo a ele estimular no aluno a capacidade de agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global.

Como ratificação da assertiva acima, trago um excerto do Conselho Nacional de Educação (CNE), parecer que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras, segundo o qual apresenta algumas competências inerentes à formação do professor de línguas. Segundo o parecer:

Independentemente da modalidade escolhida, **o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos**, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. (BRASIL, 2001, p. 30, grifo nosso).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, homologadas no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) 492/2001, no decorrer do documento, ratificam que as áreas de Letras, por meio de uma flexibilização do seu currículo, viabilizem o ensino de conteúdos programáticos e também a qualidade da formação do aluno, futuro professor. E, para isso, estabelece como objetivo principal

formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, **especialmente verbal, nos contextos oral e escrito**, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. (BRASIL, 2001, p. 30, grifo meu).

Diante dos fatos, percebo incongruência do estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras e a prática adotada nas universidades para a formação de professores de línguas, porquanto ao abordar sobre competências e habilidades desses profissionais, principalmente no que diz respeito ao uso da língua, o graduado em Letras deve ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Porém, na realidade, esse espaço

entre o prescrito e o vigente ou a teoria e a prática sofre lacunas perceptíveis que ousos investigar.

Logo, acredito que o professor de LE, além de desenvolver práticas pedagógicas que otimizem o processo de ensino e aprendizagem, deve também ter ciência do quão importante é o constante desenvolvimento de sua proficiência linguística²⁴, sem a qual torna-se inviável que o aluno desenvolva um repertório linguístico e amplie sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento.

Parafraseando Paiva (2009b), ousos afirmar que qualquer mudança ocorrida no sistema, resulta em outros elementos que também serão afetados, ou seja, se o professor não possui um nível desejável de proficiência do uso da língua a qual se propõe a ensinar, seus alunos muito provavelmente também não o possuirão, pois ter proficiência na língua é o mínimo que se possa esperar de um profissional que almeja trabalhar na Área de ensino de línguas.

Não adoto apenas um autor e uma definição de proficiência pois, ao longo da história, diversos autores têm contribuído imensamente para que pudéssemos ter a compreensão do que proficiência realmente envolve. Scaramucci (1999, 2000), por exemplo, enfatiza que embora muito seja utilizado em contextos de ensino, tanto geral quanto de línguas, o termo proficiência remete para aquilo que está sendo avaliado, ou seja, ao uso da linguagem socialmente reconhecível. Segundo a autora, "dominar" uma língua pressupõe o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos diferentes que se aglutinam de acordo com a visão de linguagem adotada, como constatado a seguir:

comunicar-se envolve negociação de significados, visando à construção de sentidos que pressupõem outros conhecimentos não somente os linguísticos, mas também conhecimentos de mundo e capacidades traduzidas em competências estratégicas, textuais, discursivas e socioculturais. (SCARAMUCCI, 1999, p. 2).

A complexidade do termo proficiência fez com que surgisse uma variedade de expressões, que vão desde competência, conhecimento da língua, competência comunicativa, capacidade linguístico-comunicativa, proficiência comunicativa, proficiência linguístico-comunicativa, competência transicional, entre outros.

Brown (2000, p. 385), por exemplo, define proficiência como “domínio global em uma língua, competência geral em todas as habilidades de uma língua”²⁵. Acredito que a concepção de Brown sobre proficiência excede o entendimento do que é ser proficiente, pois é

²⁴ Proficiência linguística usada nesta dissertação como “um fato empírico, ou seja, o desempenho oral efetivo de um indivíduo ou grupos de indivíduos” (STERN, 1983, p. 45).

²⁵ No original: domain is overall proficiency in a language – general competence in all skills of a language.

inviável dizer que alguém está completamente apto a utilizar a língua de forma apropriada em toda e qualquer situação.

Scaramucci (2000) enfatiza que, embora o conceito de proficiência remeta para aquilo que está sendo avaliado, o termo também tem relações estreitas com outras questões teóricas e práticas na área da Linguística Aplicada, e que os objetivos e padrões definidores do termo “podem ser usados como critérios para avaliar proficiência como um fato empírico, ou seja, o desempenho efetivo de um indivíduo ou grupo de indivíduos” (SCARAMUCCI, 2000, p. 12).

Para que essa definição se torne mais clara, a autora acrescenta o termo “comunicativo” à proficiência, pois “ser proficiente em uma língua é ser capaz de comunicar-se em situações reais de comunicação, comunicação essa que envolve, além das regras gramaticais e de comunicação, formas que são gramaticalmente corretas e socialmente adequadas” (SCARAMUCCI, 1999, p. 2).

Assim, de acordo com a autora, proficiência traz em seu escopo a ratificação de que sua abrangência pode ser vista como o resultado da aprendizagem, trazendo informações sobre o seu sucesso e/ou eficiência, que são relacionados também a variáveis como contexto, condições de aprendizagem e ao próprio processo de aprendizagem. Além disso, a proficiência é tão importante que se estende a processos de implementação de programas de ensino e políticas linguísticas e educacionais, como constatado a seguir:

Não se poderia pensar, pois, na implementação de programas de ensino, de avaliação de abordagens ou metodologias, sem uma observação quanto aos níveis iniciais e finais da proficiência dos participantes e o que se espera seja suas contribuições. Não se poderia pensar, por outro lado, em políticas linguísticas ou educacionais para ensino de língua estrangeira ou ainda para programas bilíngues/multilíngues, em políticas para o desenvolvimento e formação do professor nesses contextos sem se esbarrar na necessidade de se ter um conceito de proficiência orientando as decisões tomadas. (SCARAMUCCI, 2000, p. 12).

Dizendo isso, a autora enfatiza que a proficiência além de envolver o domínio de conhecimentos linguísticos, socioculturais, situacionais e discursivos, apresenta em seu cerne a capacidade de usar, conjuntamente, esses conhecimentos em situações reais de comunicação, possibilitando que o indivíduo seja capaz de atuar fazendo uso tanto das formas gramaticais e normas socioculturais adequadas, quanto da competência comunicativa, ou seja, do saber usar a língua de maneira satisfatória (SCARAMUCCI, 2000).

Concordo com a autora quando enfatiza que o termo proficiência não se restringe somente à linguagem, muito embora parece ter uma relação mais estrita com essa área, e que

ser proficiente pressupõe “conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade”, e também por ser “um conceito útil, se usado como ponto de referência para a proficiência em L2/LE” (SCARAMUCCI, 2000, p. 13).

De acordo com Scaramucci (2000, p. 14), a proficiência linguística apresenta duas modalidades: a do uso técnico e a do uso não-técnico. Segundo a autora, a modalidade do uso não-técnico corresponde a “julgamentos impressionistas, feitos de forma holística, do desempenho geralmente oral de um falante de L2 ou LE, sem avaliações sistemáticas através de exames ou testes e/ou sem a explicitação de critérios”.

Na verdade, esta modalidade distingue dois tipos de indivíduos, que são os proficientes na língua-alvo e os não proficientes, ou seja, essa modalidade indica que o termo proficiência é utilizado de maneira mais ampla, tanto em situação do dia-a-dia, quanto na literatura de ensino em geral.

Já a modalidade do uso técnico reitera que o domínio, o funcionamento e o controle operacional da língua já fazem parte dos falantes proficientes desta língua, e que ela é medida por uma gradação de níveis, que vai do menos proficiente ao mais proficiente, ou seja, “em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante ideal, teríamos várias, dependendo da situação de uso da língua” (SCARAMUCCI, 2000, p. 14).

Acredito que o propósito da situação de uso da língua equivale a utilizá-la em contextos em que a proficiência é identificada para fins específicos. Sendo assim, é compreensível dizer, por exemplo, que há pessoas proficientes em uma língua para trabalhar na rede hoteleira, assim como há pessoas proficientes em leitura em determinada língua.

Para ratificar que a proficiência depende da situação de uso da língua, a autora clarifica que certificados de proficiência como o TOEFL e IELTS (inglês), DALF e DELF (francês), e o CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) têm “seu nível ou níveis de proficiência definidos de acordo com a situação específica para o qual foi proposto, eliminando a possibilidade de que possa ser considerado válido em outros contextos de uso ou com funções outras além daquelas para as quais foi elaborado” (SCARAMUCCI, 2000, p. 15).

Stern (1983) também entende proficiência como um termo que reflete a língua como prática social, na perspectiva de que se possa desenvolver proficiência linguística, produzindo e interpretando discursos orais e escritos. Como um conceito multifacetado, o autor esclarece que a proficiência como prática social envolve conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos, que não se limitam apenas a uma boa pronúncia ou ao uso correto da gramática, e sim a um

“fato empírico, ou seja, o desempenho efetivo de um indivíduo ou grupo de indivíduos” (STERN, 1983, p. 341).

Tendo em vista que proficiência se refere igualmente ao conhecimento linguístico-metodológico, Stern (1983, p. 346) resume as características da proficiência da seguinte forma:

- a) domínio intuitivo das formas da língua;
- b) domínio intuitivo dos significados linguísticos, cognitivos, afetivos e socioculturais da língua;
- c) capacidade do uso da língua com ênfase na comunicação, e não na sua estrutura;
- d) criatividade no uso da língua.

Dizendo isso, o autor endossa que o conceito de proficiência está muito relacionado ao nível de desempenho do falante de língua estrangeira, e sendo um conceito amplo, nele também está o conhecimento linguístico e sociolinguístico, assim como a capacidade ou habilidade de colocá-lo em prática, e que a proficiência pode representar o “domínio das habilidades”, indicando se uma pessoa tem um bom desempenho na leitura, se escreve e fala bem, e se entende, de fato, a língua; além de se referir ao “nível” em que se acha o aprendiz, isto é, a avaliação do desempenho oral como um indicador de progresso no processo de aprendizagem da língua-alvo (STERN, 1992, p. 71).

Teixeira da Silva (2000), também traz importantes contribuições acerca do termo proficiência. Para a autora,

É proficiente o indivíduo que em situações reais de comunicação é capaz de atuar fazendo uso das formas que são gramaticalmente corretas e socialmente adequadas. É proficiente o indivíduo que for capaz de negociar significados envolvendo não só conhecimentos linguísticos, mas outros conhecimentos compartilhados e capacidades: conhecimento de mundo, competências estratégicas, textuais, discursivas, culturais: não apenas regras de língua, mas também regras de uso dessa língua. A proficiência envolve não apenas conhecimento estático, seja de língua, de uso da língua ou de conhecimentos das normas socioculturais, como também uma competência comunicativa, ou seja, saber usar essa língua. A competência comunicativa inclui desempenho, entendido aqui como a capacidade de usar essas regras vencendo obstáculos impostos pela própria situação de comunicação (que envolve um propósito, um interlocutor, um conteúdo, um contexto). (TEIXEIRA DA SILVA, 2000, p. 54-55).

Creio que o termo proficiência definido por Teixeira da Silva também contribui de maneira específica e satisfatória para o desenvolvimento da pesquisa que proponho realizar nesta dissertação, a qual analisa as representações construídas por professores de inglês acerca

de sua própria competência linguístico-comunicativa e poder entender como esses docentes se veem enquanto falantes dessa língua-alvo. Acredito também que o construto proficiência da autora, além de ser entendido como a capacidade de fazer uso da língua de forma gramatical e socialmente adequadas, sua definição ainda permite refletir se o profissional que atua no ensino de línguas estrangeiras possui desenvoltura linguística a ponto de se considerar proficiente na língua-alvo, conseguindo fazê-la a contento.

Diante das descrições de Scaramucci (2000), Stern (1983) e Teixeira da Silva (2000) em definir o termo proficiência, afilio-me e compactuo na noção de proficiência desses três autores para o desenvolvimento da pesquisa aqui relatada. Nesse sentido, tendo como parâmetro as falas desses autores e as leituras que tenho feito acerca do tema proficiência, ouso dizer que a minha conceituação sobre proficiência linguística é a capacidade de usar a língua-alvo como prática social, levando em conta tanto o conhecimento linguístico (regras gramaticais), como o conhecimento do uso dessa língua (normas socioculturais) e relacionada a variáveis como contexto, aprendizagem, condições de aprendizagem e ao próprio processo de aprendizagem.

A seguir, esclareço a importância de professores de LE se submeterem ao processo de avaliação de proficiência linguística de LE.

2.2 Entendendo o processo de Avaliação de Proficiência Linguística²⁶ de professores de LE

O objetivo desta dissertação é entender como professores de LE constroem as representações acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa. Entretanto, penso ser importante fazer um breve relato sobre a avaliação da proficiência linguística de professores de LE. Acredito que os estudos relacionados à competência comunicativa fornecem uma ampla base para o desenvolvimento, uso e pesquisa de testes²⁷ acerca do que é esta avaliação. Presumo também que entender o processo de avaliação dessa proficiência e se submeter a esses testes pode trazer relevantes benefícios que ajudam professores de LE na busca da melhora de sua própria competência linguístico-comunicativa, porquanto os testes indicam o nível de proficiência em que este docente se encontra. Eis, por isso, a razão de mencioná-lo no cerne desta dissertação.

²⁶ Entendida aqui como “um fato empírico, ou seja, o desempenho oral efetivo de um indivíduo ou grupos de indivíduos” (STERN, 1983, p. 45).

²⁷ A palavra teste (do inglês *test* e ou *testing*) neste texto significa avaliação por meio de provas (formativa ou somativa).

Existem várias formas de se avaliar proficiência seja de professores, seja de aprendizes numa língua estrangeira, mas, como mencionado, o estudo que pretendo desenvolver somente focará na análise das representações construídas por professores de inglês acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa, da representação de como esse docente se vê enquanto falante da língua inglesa e das possíveis limitações encontradas como usuário dessa língua-alvo em sala de aula.

Em se tratando de avaliação, Romão (1998, p. 29) acredita que todo processo avaliativo requer tomada de decisão, a qual incida em intervenções e redirecionamentos que se fazem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem e, para isso, faz-se necessário também ressaltar que o avaliador tenha “domínio de conhecimentos e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação”.

Quando se trata de professores, acredito que o avaliador também precisa ter conhecimentos teóricos consolidados no que concerne à prática docente e experiências para tal atividade, porquanto, creio, não seja uma tarefa fácil avaliar habilidades e competências de pares, ou seja, de um outro colega de profissão, pois, muitas vezes, há anos vem desenvolvendo práticas já consolidadas e crenças de ensinar uma língua estrangeira. Segundo Almeida Filho (2018), esse avaliador, portanto, precisa ter um conhecimento profundo do conteúdo disciplinar, “uma atualização na concepção filosófica de ensinar essa língua-alvo e uma (re)orientação renovadora das práticas empreendidas pelos professores em formação continuada” (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 29).

Avaliar a produção oral do professor, a meu ver, é um dos aspectos mais importantes na atual conjuntura educacional em que nos encontramos, pois pesquisas (por exemplo, ALMEIDA FILHO, 1999; CONSOLO, 1990; PINHEL, 2001; QUEVEDO-CAMARGO, 2011) indicam que professores de língua estrangeira (inglês) de escolas públicas brasileiras “fazem pouco uso da língua-alvo para a comunicação com os alunos durante as aulas, deixando assim de contribuir como modelo e motivador de interações significativas em LE” (CONSOLO, 2004, p. 266).

Logo, conjecturo que a questão da produção oral de professores de LE precisa cada vez mais ser discutida de forma ampla a fim de que se proponha um perfil de proficiência linguístico desejado para o professor certificado. De acordo com Consolo (2004), é preciso capacitar o professor de LE a lidar com oralidade e estabelecer níveis limiares e superiores de proficiência desse profissional. Entretanto, é importante ressaltar que essa capacitação só será possível por meio de uma investigação acurada da própria necessidade docente.

Para o autor, até o momento ainda não se estabeleceram evidências concretas nas grades curriculares e nos programas dos cursos de Licenciatura em Letras, objetivos pedagógicos baseados na definição de um perfil de proficiência linguístico desejado para o professor certificado, trazendo com isso consequências graves no que concerne à restrição de algumas “funções do discurso pedagógico, tais como o fornecimento de instruções aos alunos para a realização de tarefas propostas durante o curso, e a avaliação e o encorajamento da fala dos alunos (enquanto atos discursivos e pedagógicos)” (CONSOLO, 2004, p. 267).

Reitero que o nível desejável de proficiência linguística na língua-alvo não é o que outrora se pregoava como padrão a ser seguido, encontrados em manuais de pronúncia²⁸ e ensaios sobre entonação²⁹. Essa língua, por sua vez, só precisa ser entendida de forma adequada, levando em conta também as variantes dos falantes nativos e a dos não-nativos.

Sobre as variantes linguísticas dos falantes nativos e dos não-nativos, há o termo *Inglês como Língua Franca* (ELF). Segundo Schmitz (2012, p. 250), o aparecimento do Inglês como Língua Franca “contribui para repensar o papel das avaliações e dos testes de língua”³⁰, uma vez que se tornou a língua global falada por milhões de pessoas que são bilíngues ou multilíngues, e não apenas por países colonizados pela Britânia ou pelos Estados Unidos.

O termo Língua Franca, por exemplo, se enquadra na perspectiva de um inglês global, uma vez que ele “simbolicamente remove o sentido de propriedade da língua dos anglos” (JENKINS, 2000, p. 11), ou seja, é uma língua de contato usada entre povos que não compartilham uma primeira língua, e é comumente entendida como querendo significar uma segunda (ou subsequente) língua de seus falantes. O autor ainda enfatiza que, por ter uma natureza híbrida, o termo ELF é usado também entre os falantes nativos de inglês, como constado a seguir:

ELF não exclui falantes nativos de inglês, porém eles não são incluídos nas coletas de dados, e quando tomam parte em interações, não representam um ponto de referência linguística [...]. ELF enfatiza o papel do inglês na comunicação entre falantes de diversas L1, a razão fundamental para aprender inglês nos dias de hoje [...]. [ELF] implica que a “mistura” de línguas é aceitável... e então que não há nada inerentemente errado em

²⁸ Clifford Prator: *Manual of American English Pronunciation* (Revised edition, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1951[1957]).

²⁹ David Crystal: *The English tone of voice: essays in intonation, prosody and paralanguage* (London: Edward Arnold, 1975).

³⁰ No original: The appearance of Lingua Franca English has contributed to rethinking the role of language assessment and testing.

manter certas características da L1, tais como o sotaque. (JENKINS, 2000, p. 11).

Assim, tendo a prerrogativa de que o “Inglês pertence a quem o usa” (JENKINS, 2000, p. 255), e o que importa é o estabelecimento efetivo da comunicação, o Inglês como Língua Franca se estabelece por ser uma linguagem utilizada para comunhão com "um outro" no círculo em expansão entre falantes de diferentes línguas maternas.

Segundo o autor, não é uma interlíngua, tampouco seus interlocutores apresentam um déficit linguístico em relação ao padrão das variedades de falantes nativos, pelo contrário, a grande quantidade de falantes não-nativos no mundo “motiva a necessidade social e psicológica de respeitar as normas da língua do maior grupo de usuários de inglês, ou seja, não-nativos” (JENKINS, 1998, p. 120).

Em relação à representação do impacto de se estabelecer níveis limiares e ou superiores de proficiência linguística, acredito ser indispensável ter em mente o quão relevante são esses testes como indicadores para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de professores de LE. Segundo Bachman (2003, p. 44-45), os testes de proficiência são quase sempre somativos e, além de “fornecerem resultados na forma de uma pontuação única (ou no máximo dois ou três sub-resultados, um para cada seção de um teste)”³¹, também “medem o desempenho em relação a uma norma, com pontuações equivalentes e níveis percentuais assumindo importância primordial”, mas “geralmente não fornecem feedback (retorno) de diagnóstico”³² preciso a quem se submete a esse teste.

O autor ainda argumenta que esses testes servem como definidores dos objetivos a serem alcançados durante o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, preveem um provável uso da língua, no futuro, mas de forma alguma medem os resultados desse processo. Os testes, na verdade, são baseados em necessidades reais de uso da língua e, ao se submeter a eles, significa medir a própria habilidade para fazer algo, futuramente, no mundo real.

Consolo (2004) propõe um Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa (TEPOLI)³³, segundo o qual, passaria a servir como o principal meio de se avaliar, por meio de tarefas

³¹ No original: they provide results in the form of a single score (or at best two or three subscores, one for each section of a test).

³² No original: they measure performance against a norm, with equated scores and percentile ranks taking on paramount importance, they are usually not equipped to provide diagnostic feedback.

³³ O TEPOLI foi elaborado com a finalidade de se verificar a proficiência oral do licenciando em Letras com habilitação em Língua Inglesa e futuro professor dessa LE. O critério de avaliação, no seu sentido mais amplo, se baseia em uma visão holística da linguagem, tomando-se por base o desempenho global do examinado durante o teste, e uma visão integrada dos componentes da linguagem, ou seja, existe uma influência e interdependência entre os descritores propostos. (cf. CONSOLO, 2004, p. 269).

comunicativas, a habilidade do falante (professor em exercício e/ou futuro professor) em utilizar sua competência linguístico-comunicativa para se comunicar de fato por meio da LE.

O TEPOLI, como um teste “que serve para medir a competência linguístico-comunicativa do professor” (BAFFI-BONVINO, 2010, p. 241), considera os componentes da linguagem (gramática, vocabulário, pragmática e pronúncia) como integrados, e é embasado em uma escala holística, cujos descritores em cada faixa de proficiência sintetizam o que cada candidato é capaz de fazer.

Existem dois tipos de escalas de notas: holística ou global e analítica. Esta contém “vários critérios, cada um com descritores nos diferentes níveis da escala” (LUOMA, 2004, p. 68). Enquanto a escala holística ou global direciona o examinador para o desempenho geral do examinado, resultando numa só nota (WEIGLE, 2002).

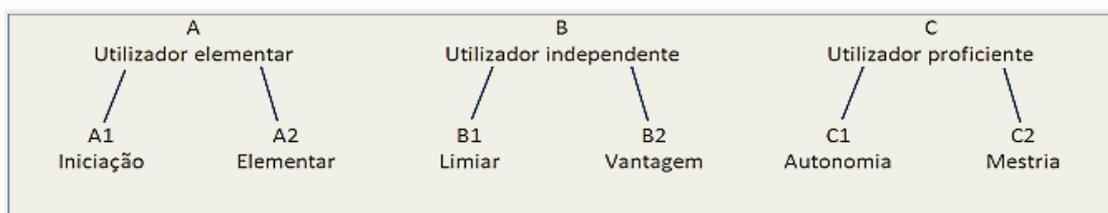
É importante ressaltar que no TEPOLI a língua é vista como coconstruída e utilizada para a prática social. Logo, tomar como base a análise da gramática padrão não seria coerente com a concepção que o próprio teste tem de língua, ou seja, que esta precisa ser adaptada à intenção comunicativa do falante e ao contexto no qual ele está inserido.

A título de recomendação, sugere-se sempre a adoção de uma escala – holística ou analítica – já existente para o desenvolvimento de um teste de proficiência oral, levando sempre em consideração quais aspectos a serem trabalhados nesta produção oral.

Apesar de apresentar uma visão que não leva em conta a intenção comunicativa do falante e do contexto no qual ele está inserido, o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QECR) é amplamente utilizado por parecer “existir um consenso generalizado (ainda que não universal) sobre o número e a natureza dos níveis apropriados à organização da aprendizagem das línguas e a um reconhecimento público dos resultados” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 47).

Para efeito de exemplificação, apresento o QEQR, que tem sido utilizado como parâmetro para classificar o nível de competência linguístico-comunicativa.

Quadro 1 - Níveis do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas



Fonte: Adaptado de Conselho da Europa (2001, p. 48)

Quanto à produção oral, o QEER também disponibiliza uma escala global que, como dito anteriormente, não é muito específico para o professor, pois desconsidera diversos aspectos concernentes ao seu contexto de trabalho e a seu público. Mesmo assim, o QEER tem sido empregado em larga escala e nos ajuda a entender os critérios necessários para avaliar a produção oral de candidatos, reproduzido abaixo.

Quadro 2 - Escala geral para produção oral

C2: É capaz de produzir um discurso claro, bem estruturado, fluente e com uma estrutura lógica eficaz que ajuda o receptor a aperceber-se e a lembrar-se das questões mais significativas.
 C1: É capaz de fazer descrições claras e pormenorizadas e de expor assuntos complexos, que integrem subtemas, desenvolvendo questões específicas e terminando com uma conclusão adequada.
 B2: É capaz de fazer uma descrição ou uma exposição pormenorizada acerca de uma vasta gama de assuntos relacionados com os seus interesses, desenvolvendo ou defendendo ideias, fazendo notar questões secundárias e dando exemplos relevantes.
 B1: É capaz de manter razoavelmente bem e com fluência uma descrição direta de um dos muitos assuntos do seu interesse, apresentando-a como uma sucessão linear de questões.
 A2: É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das atividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.
 A1: É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.

Fonte: Adaptado de Conselho da Europa (2001, p. 91).

Segundo Quevedo-Camargo (2014), o número diverso de escalas de notas existentes faz com que seja problemático utilizar uma escala feita por outrem para um contexto distinto daquele em que trabalhamos, principalmente porque essas escalas foram elaboradas, na sua maioria, tendo como primícias um modelo de língua proferida por um falante nativo idealizado, o que, de fato, não corresponde às necessidades comunicativas atuais.

Enfim, as escalas de notas permitem o acompanhamento do desenvolvimento linguístico, além de fornecer subsídios durante o processo de aprendizagem. Elas ajudam a entender em que nível o candidato está e podem funcionar também como mola propulsora para que o avaliado tenha metas para alcançar um nível mais alto.

Assim, a avaliação, o que se entende sobre esse construto, por que e como avaliar, representam aspectos essenciais de uma sólida formação teórica, interdisciplinar e pedagógica, além da profissionalidade docente. Segundo Franco (1990), é necessário recuperar a

compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos ou paradigmas de avaliação [a fim de que se saiba] identificar em que matriz epistemológica foi inspirado esse ou aquele

modelo para que se complete o real entendimento acerca de cada um deles. (FRANCO, 1990, p. 63).

A definição de avaliação reflete, de acordo com a literatura, a postura classificatória de seus autores, os quais delegam a esse conceito um julgamento de valor, que são consagrados por padrões e tomados como referência. Sua definição, muitas vezes, recai numa visão positivista em que, como afirma Romão (1998, p. 34), acaba gerando uma “interminável batalha pelo monopólio da verdade e da precisão do conceito, surgindo também uma variação conceitual na razão direta da diversificação das concepções pedagógicas assumidas”.

Um reflexo dessa postura positivista, por exemplo, está nos escritos de Bradfield e Moredock (1957, p. 16), que afirmavam que avaliação é “o processo de atribuição de símbolos a fenômenos com o objetivo de caracterizar o *valor* do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica”.

Uma outra posição, também “tradicional” do conceito de avaliação, encontra-se em Haydt (1988, p. 10), que afirma que avaliar “é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores [ou] interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios”.

De acordo com Romão (1998, p. 35), a definição de Haydt “se inspira nas correntes científicas dos **primórdios** da avaliação aplicada à educação e também se volta, basicamente, para a avaliação classificatória e, portanto, para as técnicas de construção de provas e testes” (grifo nosso).

Diferentemente de Bradfield e Moredock (1957) e Haydt (1988), Sousa (2010, p. 32) propõe uma visão diagnóstica e um “redirecionamento” do julgamento e da classificação quase sempre presentes nas concepções anteriores. Essa proposta avalia o processo de verificação das mudanças de estratégias e também dos instrumentos que interferem na condução do processo educativo, como constatado a seguir:

O conceito de avaliação da aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação (...) necessita ser redirecionado [...]

[...] desponta como finalidade principal da avaliação o fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. (SOUSA, 2010, p. 34).

Como visto, ao longo da história, o conceito de avaliação tem passado por algumas modificações, que vão desde um julgamento de valor, baseado em erros e acertos, até uma concepção mais diagnóstica, que busca estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que se pretende atingir, e que trabalhe um projeto pedagógico que se comprometa com a aprendizagem.

Concordo com Romão (1998, p. 36) quando enfatiza que essa dicotomia sobre a concepção de avaliação acaba trazendo um “parecer antagônico de educação”, provocando uma dissonância entre as convicções proclamadas e as práticas efetivamente levadas a efeito no cotidiano das relações pedagógicas, o que leva ao rechaço uma da outra ou a autovalorização como única alternativa científica e válida.

Segundo Scaramucci (2009, p. 30), a avaliação, em contextos de ensino/aprendizagem de línguas, ainda é um campo escasso de estudos, principalmente em contextos de línguas no Brasil quando comparados com outras temáticas, pois sendo uma subárea com desenvolvimentos importantes para a área da Linguística Aplicada, deveria manter uma relação simbiótica com o ensino, seu efeito retroativo potencial e o poder que a envolve. Efeito retroativo refere-se “ao impacto, à influência ou às consequências advindas da presença, ostensiva ou não, de algum tipo de instrumento que configure alguma situação de avaliação” (QUEVEDO-CAMARGO, 2014, p. 80).

Entretanto, é importante ressaltar que Scaramucci menciona o escasso campo de estudos sobre avaliação em contextos de ensino/aprendizagem de línguas em 2009. Hoje, mais de uma década, muito se tem investido em pesquisas sobre o tema e, frequentemente, precedidos por BORGES-ALMEIDA, 2011; CUNHA, 2017; QUEVEDO-CAMARGO, 2014.

Apesar da importância para o sucesso da aprendizagem, a avaliação da produção dos aprendizes ainda parece ser uma disciplina que não se apresenta de forma uníssona no currículo das licenciaturas em língua inglesa no Brasil, principalmente com relação à avaliar a proficiência oral. De acordo com Quevedo-Camargo e Garcia (2017), a constatação desse fato reflete claramente na prática em sala de aula, pois se parte do pressuposto que uma formação de professores deficiente implica em um círculo vicioso que leva a consequências negativas, tais como baixa proficiência e aprendizagem também deficiente.

Conjecturo que uma das maneiras de minimizar essa baixa proficiência linguística é atentar para uma formação mais consolidada a fim de que esse aluno futuro professor saia da universidade melhor capacitado linguisticamente e confiante para trabalhar com a língua-alvo.

Assim, avaliar as capacidades de linguagem docente é essencial para que esse professor identifique possíveis debilidades linguísticas que precisam ser melhoradas. Segundo

Quevedo-Camargo (2011), as capacidades de linguagem docente são compostas de quatro em permanente movimento dialético e de fundamental importância para se definir o gênero profissional professor de LE.

A primeira delas é a capacidade de ação docente, a qual diz respeito às “representações do (futuro) professor sobre o meio físico onde ele atua(rá) profissionalmente” (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 99). Nessa capacidade, leva-se em consideração o tipo de interação comunicativa (objetivos, lugar social e posição social dos participantes) entre os envolvidos na ação de ensinar e os conhecimentos (docentes e de mundo) que podem vir a ser mobilizados na atuação profissional.

A segunda é a capacidade discursiva docente, que permite “ao professor selecionar a infraestrutura geral do gênero textual que produzirá, seja ele uma aula, uma explicação teórica, uma atividade ou um jogo em classe” (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 99), e também permite selecionar ou elaborar conteúdos, levando em conta o contexto físico e socio subjetivo da sua atuação profissional.

A terceira se chama capacidade linguístico-discursiva docente que, além de apresentar as mesmas operações linguísticas intrínsecas à produção textual mencionadas anteriormente, é aquela que se espera, ao longo da formação e do desenvolvimento profissional, que o docente “tenha cada vez mais consciência com relação a essa capacidade e seu triplo papel diante dela: de usuário, de analista e de professor da LE” (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 100).

Por fim, a quarta é a capacidade de autogestão profissional, que abrange “ações docentes, individuais ou coletivas, voltadas para o autoaprimoramento e o crescimento profissional, e é a principal responsável pelo movimento das demais capacidades” (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 100).

Como constatado, a avaliação tem sido utilizada para medir ou confirmar a capacidade de alguém, seja referente a um exame de concurso, uma entrevista de emprego, um nivelamento como pré-requisito para o ingresso em uma escola, e também como requisito para se verificar o nível de proficiência de candidatos a professores de LE.

A necessidade de se ter parâmetros para avaliar a qualidade/aceitabilidade desses instrumentos funciona como uma resposta plausível para que não se incorra em crenças injustificadas do que é avaliação. Segundo Romão (1998), há uma crença disseminada entre os educadores brasileiros de que avaliar é fácil, e esse pensamento se deve, muito provavelmente, ao descaso dos cursos de formação para com o tema e a indiferença com que os escabrosos resultados do sistema educacional brasileiro são encarados.

Há também, segundo o autor, a crença de que avaliar, paradoxalmente do que muitos pensam, é algo extremamente difícil e só especialistas conseguem fazê-lo a contento. O importante, para o autor, é ter ciência de que avaliar requer e exige do avaliador “o domínio de conhecimentos e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação” (ROMÃO, 1998, p. 29).

Em virtude disso, para que se tenha um maior esclarecimento acerca do que é um teste, trago a definição de Brown (1996, p. 3), segundo a qual diz que teste “é um método para medir a habilidade, o conhecimento ou o desempenho de uma pessoa em uma determinada área.” A habilidade a que Brown se refere pode ser entendida tanto no sentido amplo ou quanto no estrito, tais como avaliar a proficiência linguística de aprendizes da língua-alvo.

O autor também estabelece duas categorias de testes: uma categoria que ajuda os elaboradores de testes e professores a tomar decisões em nível de programa, a chamada *norm-referenced*, que é, na verdade, “projetado para medir as capacidades globais de linguagem” (BROWN, 1996, p. 2), e outra categoria que ajuda os professores a tomar decisões em nível de sala de aula (decisões de diagnóstico), também conhecida como *criterion-referenced*.

Segundo o autor, a concepção dos testes referenciados por normas (*norm-referenced*) foi desenvolvida nos círculos de medição educacional durante a maior parte do século XX, e muitos professores de línguas foram expostos a esse tipo de categoria. Como projetado para medir capacidades gerais de linguagem, é comum, por exemplo, associar esse tipo de teste a provas de proficiência em LE, à capacidade de compreensão oral acadêmica e à compreensão de leitura.

Os testes referenciados por normas (*norm-referenced*) interpretam a pontuação de cada candidato, e o objetivo é “alocar os alunos ao longo de um contínuo de pontuações para que aqueles com capacidades ‘baixas’ em uma área geral, como compreensão de leitura, estejam em uma extremidade da distribuição normal, enquanto aqueles com capacidades ‘altas’ estejam no final da distribuição, ou seja, na outra extremidade (com a maior parte dos alunos no meio)” (BROWN, 1996, p. 2).

Já a categoria teste com referência de critério (*criterion-referenced*) é geralmente produzida para medir objetivos bem definidos e bastante específicos, geralmente esses objetivos são específicos de um curso, programa, distrito escolar ou estado em particular. De acordo com Brown (1996, p. 2), “a interpretação das pontuações em um teste com referência de critério é considerada absoluta no sentido de que a pontuação de cada aluno é significativa sem referência às pontuações dos outros alunos”, ou seja, a pontuação indica o percentual de

conhecimento ou habilidade (*skill*) nesse objetivo que o aprendiz assimilou, portanto, tem a função de medir o quanto se aprendeu em cada objetivo proposto.

Ainda, segundo o autor, o que diferencia as categorias testes referenciados por normas (*norm-referenced*) e testes com referência de critério (*criterion-referenced*) são seis características: tipo de interpretação (como as pontuações são interpretadas), tipo de medida (ou seja, o que medir, tais como capacidade de leitura, compreensão oral, etc.), finalidade do teste (os propósitos do teste), distribuição de pontuações (a forma como as pontuações são distribuídas), estrutura do teste (como o teste está distribuído, número de questões, seções/itens de interpretação, compreensão auditiva, gramática, etc.) e conhecimento de perguntas (conhecimento sobre o formato, tais como múltipla-escolha, verdadeiro ou falso, etc., e conhecimento sobre o conteúdo da pergunta de teste).

Como visto, cada critério assume uma importante função no processo de avaliação, endossando a seriedade de que avaliar requer constantemente um ato reflexivo e, concordo com Brown (1996, p. 7), quando enfatiza que se os objetivos de um curso de línguas, ou do próprio professor em sala de aula, são “adequadamente construídos para refletir as necessidades dos alunos”, então, os testes baseados nesses objetivos devem refletir os pontos importantes do idioma que estão sendo ensinados.

Com isso, entendo ser pertinente mais uma vez enfatizar que professores de LE deveriam ser submetidos a testes de proficiência oral, até antes mesmo de iniciarem suas carreiras em escolas públicas ou privadas, como pré-requisito que endossa seu processo reflexivo diante da relevância do uso da língua-alvo e sua própria competência linguístico-comunicativa para atuarem, de fato, como professores de LE.

Além do processo reflexivo, presumo que os resultados do teste fornecem *feedback* útil sobre a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem e, também, informações úteis para avaliar a eficácia da análise de necessidades, os objetivos, os testes em si, os materiais, o ensino, os hábitos de estudo dos aprendizes e assim por diante.

Brown (1996) também apresenta algumas funções importantes que devem ser consideradas nos testes de língua, para que a avaliação seja, realmente, apropriada: proficiência, nivelamento, rendimento e diagnóstico. A decisão da proficiência geralmente está no conhecimento geral ou no pré-requisito de habilidades do avaliado e, com base nessas informações, professores e desenvolvedores de testes podem tomar uma série de decisões curriculares e administrativas.

A decisão de nivelamento geralmente tem o objetivo de agrupar aprendizes com níveis de habilidade semelhantes. Acredita-se que esse tipo de decisão beneficia professores, uma

vez que suas turmas passam a ser compostas por alunos com níveis de habilidade relativamente homogêneos, e também ajuda a decidir o nível apropriado de cada aluno dentro de um programa específico, área de especialização ou curso.

A decisão denominada rendimento (*achievement*) refere-se ao quanto de aprendizagem se obteve. Tal decisão, por exemplo, pode envolver quem avança para o nível seguinte de estudo ou quais não avançam. Segundo Brown (1996), “tomar decisões sobre o quanto os aprendizes avançaram na aprendizagem e sobre maneiras de melhorar essa aprendizagem geralmente envolve testes para descobrir o quanto cada pessoa aprendeu dentro do programa” (BROWN, 1996, p. 14).

Por fim, a decisão diagnóstica. Esta surge através de uma avaliação que o professor faz para identificar os pontos fortes de aprendizagem do alunado e também para eliminar suas possíveis debilidades. Segundo Brown (1996, p. 15), esta “categoria de decisão está preocupada em diagnosticar problemas que os aprendizes possam ter no processo de aprendizagem” e, embora as decisões de diagnóstico estejam definitivamente relacionadas ao rendimento, o autor afirma que o “teste de diagnóstico geralmente requer informações mais detalhadas sobre as áreas muito específicas que possam indicar os pontos fortes e fracos dos aprendizes”. Para o autor, é, na verdade, a possibilidade de ajudar tanto os alunos quanto seus professores a concentrar seus esforços onde eles serão mais eficazes.

Desta forma, diante de toda essa explicação do que vem a ser uma avaliação de proficiência oral da LE e sua importância para o processo de formação de professores de LE, entendo que abordar sobre a avaliação de proficiência oral permite identificar uma gama de possíveis dificuldades que esses docentes possam ter em relação, principalmente, ao uso oral da língua. Possibilitando, através dessa identificação, buscarem ajuda para desenvolver sua própria competência linguístico-comunicativa.

A seguir, conforme os objetivos desta dissertação, trago para o âmbito da pesquisa os aspectos da competência linguístico-comunicativa propostos por Bachman (1995), por entender que o autor traz importantes contribuições no que se refere aos componentes dessa competência, os quais são identificados como competência linguística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos. Acredito que esses componentes auxiliam no entendimento acerca das representações construídas por professores de LE, que atuam em contextos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa.

2.3 Competência comunicativa

O termo *competência* tem-se configurado num dos mais ambíguos e controversos, tanto na Linguística quanto na Linguística Aplicada. A normalização e consensualidade desse vocábulo ainda é objeto de discussão por parte de diferentes autores que, categoricamente, afirmam o quão difícil é estabelecer com precisão o que, de fato, significa competência (ALMEIDA FILHO, 1997; ALVARENGA, 1999; BACHMAN, 1990, 1991; CANALE, 1983; CANALE; SWAIN, 1980; CONSOLO, 1999; STERN, 1983; HYMES, 1972; SAVIGNON, 1971; WIDDOWSON, 1989.).

De acordo com Munby (1978), a falta de precisão do termo deve-se ao fato da “tentativa de diversos autores de adaptar o conceito de competência a seus próprios propósitos ou a seu campo de atuação” (MUNBY, 1978, p. 15-16), afastando-se, portanto, da definição clássica de Chomsky que propõe uma dicotomia entre competência e desempenho. Dicotomia essa criticada posteriormente por estudiosos da Linguística e também da Linguística Aplicada.

Segundo Chomsky, competência designa conhecimento ou domínio que uma pessoa tem de uma língua e desempenho é o uso que se faz de uma língua em situações efetivas. Essa dicotomia, à princípio, causa estranheza entre os linguistas, ao ponto de considerarem que “Chomsky não poderia estar realmente falando sério ao dividir o mundo da língua entre competência e desempenho, definindo a primeira de um modo tão limitado” (HYMES, 1992, p. 32)³⁴.

Entretanto, a concepção do termo competência não se estagna, pelo contrário. Segundo Hymes (1992, p. 32), “é Chomsky quem torna competência central para posterior discussão”³⁵, o que também favorece, portanto, a adição da palavra “comunicativa”, resultando na expressão *competência comunicativa* como “reconhecimento de uma gama de capacidades mais ampla do que aquela ligada a conhecimento gramatical” (HYMES, 1992, p. 33)³⁶.

O sociolinguista Hymes (1972), ao apresentar o termo Competência Comunicativa, enfatiza que esta é a habilidade de usar a linguagem de maneira contextualizada. Para o autor, o uso da língua deve ser usado em contexto sócio-histórico sempre a favor da comunicação. Logo, o conceito proposto por Hymes é de grande valia para o desenvolvimento e

³⁴ No original: “Chomsky could not really be serious in dividing the world of language between competence and performance, while defining the former in so limited a fashion.”

³⁵ No original: “It is Chomsky who has made competence central to subsequent discussion”.

³⁶ No original: Recognition of a range of ability wider than that involved in grammatical knowledge [...].”

entendimento do termo competência linguístico-comunicativa para a pesquisa relatada nesta dissertação.

O termo competência comunicativa, abordado nesse texto, está embasado em Bachman (1995), por reconhecer que a capacidade de usar a linguagem comunicativamente envolve tanto conhecimento quanto competência na língua, e a capacidade de implementar ou usar essa competência.

Além de trazer importantes considerações sobre o termo competência comunicativa, Bachman (1995) inclui neste teor a relevância do conhecimento de regras gramaticais, do conhecimento de como a linguagem é usada para alcançar metas comunicativas particulares, e do reconhecimento do uso da linguagem como um processo dinâmico, porquanto “a capacidade linguístico-comunicativa pode ser descrita como consistindo tanto de conhecimento quanto de competência, e a capacidade de implementar ou executar essa competência precisa ser utilizada de forma apropriada e contextualizada”³⁷ (BACHMAN, 1995, p. 84).

O termo competência comunicativa foi amplamente debatido em trabalhos anteriores (por exemplo, CANALE, 1983; CANALE; SWAIN, 1980; HYMES, 1972; MUNBY, 1978; SAVIGNON 1983), na medida em que reconhece que a capacidade de usar linguagem de forma comunicativa envolve tanto conhecimento de competência na língua e habilidade de implementar ou utilizar esta competência.

Ressalto também que um panorama anterior que descrevia a mensuração da proficiência linguística já havia sido incorporado em modelos de habilidades e componentes, propostos no início dos anos 1960 por Lado (1961) e Carroll (1961). Esses modelos distinguem habilidades (compreensão oral, falar, ler e escrever) de componentes do conhecimento (gramática, vocabulário, fonologia/grafologia), mas não indicam como as habilidades e o conhecimento estão relacionados, tampouco deixam claro “se as habilidades eram simplesmente manifestações dos componentes do conhecimento em diferentes modalidades e canais, ou se elas eram qualitativamente diferentes das outras” (BACHMAN, 1995, p. 82).

Em virtude disso, verificou-se uma limitação do modelo de habilidades/componentes, pois faltava-lhe reconhecer o contexto completo do uso da linguagem, ou seja, os contextos do discurso e da situação que, apenas posteriormente, foram introduzidos por Halliday (1976)

³⁷ No original: Communicative language ability (CLA) can be described as consisting of both knowledge, or competence, and the capacity for implementing, or executing that competence in appropriate, contextualized communicative language use.

na descrição das funções da linguagem, tanto textual quanto ilocucionária, e por van Dijk (1977), no delineamento da relação entre texto e contexto.

Em Hymes (1972), os fatores socioculturais são reconhecidos na situação da fala que, de certa forma, acabam trazendo uma concepção ampliada de proficiência linguística cuja característica distintiva é o reconhecimento da importância do contexto além da sentença para o uso apropriado da linguagem. De acordo com Bachman (1995, p. 82-83), “esse contexto inclui tanto o discurso, do qual os enunciados e sentenças individuais fazem parte, quanto a situação sociolinguística que rege, em grande medida, a natureza desse discurso, tanto na forma como na função”.

Concordo com Bachman, quando menciona que o contexto proporciona também um reconhecimento da interação dinâmica entre esse contexto e o próprio discurso, e uma visão expandida da comunicação como algo mais do que a simples transferência de informação. E, para ilustrar essa interação dinâmica, apresento como Hymes (1972) correlaciona contexto e relação da língua em uso. O autor assim justifica e descreve o uso da língua em contexto social:

o desempenho de uma pessoa não é idêntico a um registro comportamental [...]. Leva em conta a interação entre competência (conhecimento, capacidade de uso), a competência dos outros e as propriedades cibernéticas e emergentes dos próprios eventos. (HYMES, 1972, p. 283).

Semelhantemente, Savignon (1983, p. 8-9) caracteriza a comunicação como:

dinâmica e não... estática... Depende da negociação de significado entre duas ou mais pessoas. [É] um contexto específico. A comunicação ocorre em uma variedade infinita de situações, e o sucesso em um determinado papel depende da compreensão do contexto e da experiência anterior de um tipo semelhante.

E, para finalizar, apresento, a seguir, a perspectiva de Kramsch (1986) quanto à interação comunicativa em contexto social:

Interação sempre implica negociar significados pretendidos, isto é, ajustando o discurso para o efeito que se pretende ter no ouvinte. Implica antecipar a resposta do ouvinte e possíveis mal-entendidos, esclarecendo suas intenções e as intenções do outro e chegando à correspondência mais próxima possível entre os significados pretendidos, percebidos e previstos. (KRAMSCH, 1986, p. 367).

Como visto, o impacto desses estudos traz importantes contribuições e uma maior abrangência para se entender o que competência comunicativa realmente envolve, pois além de conceber o conhecimento de regras gramaticais, há o indispensável conhecimento de como a língua é usada para alcançar metas comunicativas particulares e, também, o reconhecimento do uso da língua como um processo dinâmico.

Levando em consideração o reconhecimento do uso da língua como um processo dinâmico, Bachman (1995) propõe três componentes essenciais que auxiliam a capacidade linguístico-comunicativa, que são competência linguística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos. Quando se refere à competência linguística, o autor compreende que esta competência abrange um conjunto de componentes de conhecimento específicos que são utilizados na comunicação via língua.

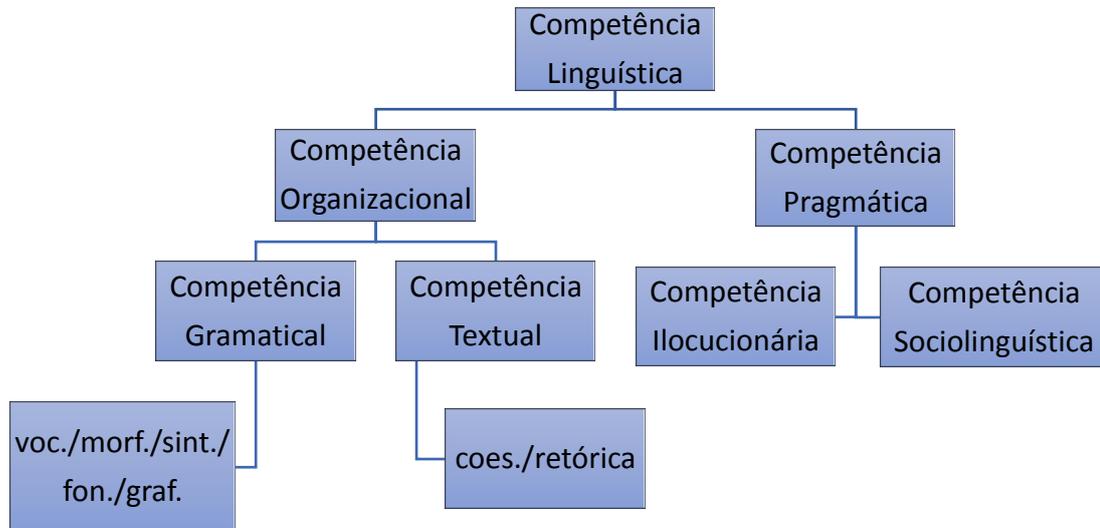
Já a competência estratégica é utilizada para caracterizar a capacidade mental de implementar os componentes da competência linguística no uso da linguagem comunicativa contextualizada, enquanto que os mecanismos psicofisiológicos se referem aos processos neurológicos e psicológicos envolvidos na execução real da linguagem como um fenômeno físico (som, luz). (cf. BACHMANN, 1995, p. 84).

É importante ressaltar que ao trazer esses três componentes, Bachman enfatiza que cada um deles interage entre si e com as características da situação de uso da linguagem. De fato, é essa mesma interação entre as várias competências e o contexto do uso da língua que se estabelecem o processo comunicativo.

O autor também considera que a competência linguística reúne outros componentes imprescindíveis para a sua realização, tais como morfologia, sintaxe, vocabulário, coesão, e organização, e é classificada em dois tipos: competência organizacional e competência pragmática. Esta é “redefinida para incluir não apenas elementos da competência sociolinguística de Bachman e Palmer (1982), mas também aquelas habilidades relacionadas às funções que são desempenhadas através do uso da linguagem” (BACHMAN, 1995, p. 86).

Ressalto, portanto, que tanto a competência organizacional quanto a competência pragmática se subdividem em outras categorias. E no uso da linguagem, esses componentes interagem entre si e com as características da situação de uso. Logo, é essa mesma interação entre as várias competências e o contexto do uso da língua que caracterizam a competência linguístico-comunicativa, conforme o quadro abaixo.

Quadro 3 - Competência linguístico-comunicativa



Fonte: Diagrama de Bachman (1995)

Para um maior entendimento, apresento, a seguir, os tipos de competência linguística e suas subdivisões, de acordo com Bachmann (1995). A primeira delas é a Competência Organizacional. Esta compreende “as habilidades envolvidas no controle da estrutura formal da linguagem para produzir ou reconhecer sentenças gramaticalmente corretas, compreender seu conteúdo proposicional e ordená-las com o objetivo de formar textos” (BACHMAN, 1995, p. 87). A competência organizacional apresenta as seguintes habilidades: gramaticais e textuais.

2.3.1 *Competência gramatical*

A competência gramatical inclui as competências envolvidas no uso da linguagem, conforme descrito por Widdowson (1978). Esta competência consiste no conhecimento de vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia/grafologia. Nela, há “escolha de palavras para expressar significados específicos, suas formas, sua organização ao enunciar afirmações e suas realizações físicas, seja como sons ou como símbolos escritos” (BACHMAN, 1995, p. 87). Nessa competência, é necessário ter conhecimento de regras sintáticas a fim de colocar as palavras na ordem correta para compor sentenças compreensíveis. Para Bachman (1995, p. 88), o conhecimento das regras fonológicas também é vital para se “entender o enunciado resultante da representação linguisticamente precisa da informação”.

Quanto ao conhecimento de regras fonológicas, Cantero (2008, p. 74) salienta que a competência linguística tem como uma das funções conhecer e relacionar as unidades do código linguístico. Trata-se, portanto, de uma competência circunscrita dentro da competência

linguística que prima por “conhecer e reconhecer os fonemas, as palavras, as formas flexivas e as relações sintáticas”.

Depreende-se, por sua vez, que a competência fônica, como uma importante competência comunicativa, consiste em uma “competência estratégica que habilita o falante relacionar seus conhecimentos, saberes e habilidades” (CANTERO, 2008, p. 75) a fim de que possa compreender e ser compreendido em uma comunicação efetiva.

Ao considerar o aspecto oral da língua, Cantero (1991) enfatiza que este, de forma mais frequente, é trabalhado em voz alta, ou seja, se levarmos em conta atividades relacionadas à leitura, por exemplo, inclusive a leitura interiorizada, para o autor, este tipo de realização é claramente um fenômeno auditivo, porquanto, “ler é ouvir e restaurar o componente fônico e entonativo que as grafias representam: não há compreensão de leitura sem esse processo anterior” (CANTERO, 1991, p. 2). Acredito também que o mesmo acontece com atividades que estimulam a fala, tais como a conversação ou os debates.

Logo, de acordo com Cantero, pronunciar implica partir de uma base escrita, isto é, a primeira é a escrita e depois a pronúncia. Esta, segundo o autor, “não consiste em interpretar auditivamente os signos gráficos, e sim em equiparar a fonética à ortografia” (CANTERO, 1991, p. 2).

Assim, a competência fônica, como uma importante competência para se “entender o enunciado resultante da representação linguisticamente precisa da informação” (BACHMAN, 1995, p. 88), reitera que “a linguagem oral é uma magnitude à parte da norma, uma vez que se concretiza nas variedades dialetais, cuja existência é apenas oral” (CANTERO, 1991, p. 4). E mais, segundo Cantero, trabalhar a expressão oral a partir de uma perspectiva corretiva, ou seja, de uma norma que regula a língua escrita, é se submeter à essa língua e não levar em conta sua própria dinâmica.

Logo, concordo que a competência fônica, a partir da perspectiva de Cantero, aclara o entendimento de que ela tem sido, de certa forma, preterida em relação à língua escrita. E isso se deve, provavelmente, em virtude de uma tradição pedagógica e cultural no ensino de línguas, cujo foco está muito mais na estrutura do que no aspecto macro sócio-comunicativo da língua, como afirma o autor:

A linguagem oral é a linguagem: é a linguagem natural, a língua que nos ajuda a conceber o mundo e a formar a nossa mente, a língua por excelência da qual as outras línguas são criadas, como a escrita, sinais de trânsito ou linguagens de programação. (CANTERO, 1991, p. 7).

2.3.2 Competência textual

A competência textual está relacionada ao conhecimento das convenções, que permite unidade nos enunciados, tanto falados como escritos, os quais são estruturados de acordo com regras de coesão e organização retórica. Segundo Bachmann (1995, p. 88), “a coesão compreende formas de marcar explicitamente as relações semânticas, como referência, subsituação, elipses, conjunção e coesão lexical, bem como convenções como as que governam o ordenamento de informações antigas e novas no discurso”. Já a organização retórica pertence à estrutura conceitual geral de um texto e está relacionada ao efeito do texto sobre o usuário da língua (VAN DIJK, 1977, p. 4). Convenções de organização retórica incluem métodos comuns de desenvolvimento, como narração, descrição, comparação, classificação e análise de processos (cf. MCCRIMMAN, 1984).

2.3.3 Competência pragmática

O domínio pragmático é constituído pela relação entre os usuários da língua e o contexto da comunicação. Está relacionado com regras convencionais de linguagem e manifestações destas na produção e interpretação de enunciados, ou seja, nessa competência há a análise das condições que tornam os enunciados aceitáveis em alguma situação para os falantes da língua. Nela também há uma preocupação com as relações entre enunciados e os atos ou funções que os falantes (ou escritores) pretendem executar através desses enunciados. Segundo Van Dijk (1977, p. 190), há dois aspectos da pragmática: (1) o exame das ‘condições pragmáticas’ que determina se um determinado enunciado é aceitável para outros usuários da língua como um ato, ou o desempenho de uma função pretendida; e (2) a caracterização das condições que determina “quais enunciados são bem-sucedidos em quais situações. Portanto, percebe-se que a pragmática está preocupada com as relações entre enunciados e os atos ou funções que os falantes (ou escritores) pretendem realizar através desses enunciados.

2.3.4 Competência ilocucionária

A competência ilocucionária pressupõe fatores ideacionais e heurísticos entre o falante e o interlocutor, ou seja, depende de fatores de competência não-linguísticos, como a disposição e a capacidade de cumprir da outra pessoa. Nesta competência, um falante pode sinalizar sua intenção em realizar um ato ilocucionário. Um exemplo desta competência é o expressar-se através do não-dito, isto é, quando se diz “Esta sala está quente.”, pressupõe-se

que o falante, indiretamente, deseja ter as janelas abertas ou o ventilador ligado. Desta forma, o interlocutor precisa atentar que a competência ilocucionária precisa ser interpretada, dependendo do contexto em que ela ocorre.

2.3.5 Competência Sociolinguística

A competência sociolinguística leva em consideração a habilidade de convenção de uso da linguagem, que é determinada pelas características do contexto de uso específico da linguagem e permite executar funções de uso da língua de maneira apropriada a esse contexto. Segundo Bachman (1995, p. 94), a competência sociolinguística se apropria da competência ilocucionária levando em conta uma “gama de características socioculturais e discursivas”.

Na mesma linha de raciocínio, ao analisar as competências³⁸ que professores de LE deveriam ter, Almeida Filho (2004) destaca a Competência Linguístico-Comunicativa como um dos pilares que, de fato, caracterizam profissionais que ensinam uma segunda língua, pois é ela que possibilita que docentes atuem em situações de comunicação efetiva na língua estudada, ensinando o que sabem sobre e na língua em questão com o objetivo de envolver os aprendizes “numa teia de linguagem na língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 13).

Ainda, de acordo com o autor, a competência linguístico-comunicativa é aquela que complementa, solidamente, e também dá respaldo à uma competência denominada Competência Profissional, segundo a qual é a dimensão maior de competência, tendo a função de

educar para o futuro, transformando o presente; de ser não somente o que informa, mas o que forma; não o que repassa somente o código, mas que aponta caminhos aos alunos para que transformem através dos novos horizontes de possibilidades abertos pela nova língua. (BASSO, 2001, p. 42).

A Competência Profissional permite que o professor de LE se torne consciente de seu importante papel político e social como educador e é considerada por muitos como a mais desejável para o ensino de línguas. Para Almeida Filho (2006), a consciência da competência profissional avalia as condições de operação das outras competências, informa alternativas de aperfeiçoamento e nesse percurso valoriza o ser professor profissional consciente e refletidor.

Assim, o processo refletidor permite que a Competência Profissional seja aquela conhecida por fazer profissionais do ensino de LE buscarem constantemente uma formação

³⁸ Competência Espontânea ou Implícita (CI), Teórica (CT), Competência Aplicada (CA), Competência Profissional (CP).

docente de qualidade, principalmente no quesito proporcionar uma melhor compreensão do processo formativo, da prática e também do aperfeiçoamento da capacidade de uso da língua-alvo para que professores atuantes e futuros professores de LE possam desempenhar de forma satisfatória a língua estudada e sua cultura, fazendo com que essa competência seja “fundada na reflexão e na consciência que ela propicia para que o professor cresça profissionalmente” (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 34).

A seguir, apresento os respaldos teóricos acerca do termo representação.

2.4 Representação

Fundamento esta dissertação na Teoria das Representações. Para isso, recorro, primeiro, ao aspecto histórico do termo representação, buscando em Moscovici (1978) e Jodelet (2005), autores cujas pesquisas baseiam-se na área de representações sociais, a compreensão desse significado. Como alvo de pesquisa para Moscovici, o autor investiga fundamentalmente a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, que é ao mesmo tempo individual e coletivo na construção dessas representações, e Jodelet, por sua vez, procura demonstrar as ligações entre experiência e representações sociais.

Levando em conta o desenvolvimento e análise de dados extraídos dos professores participantes da pesquisa aqui realizada, procuro concentrar-me também nas contribuições de autores como Pajares (1992), Almeda (2015), Woods (1996), Cambra et al. (2000) e Barcelos (2004), no que diz respeito às representações de professores de língua estrangeira, e extrair desse arcabouço teórico implicações acerca das representações construídas por professores de inglês no estado do Pará sobre sua própria competência linguístico-comunicativa.

De acordo com Moscovici (1978, p. 45), a representação social deve ser vista “tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura”. Assim, como uma dupla dimensão entre sujeito e sociedade, a representação social, para o autor, situa-se no limiar permeado por uma série de conceitos sociológicos e psicológicos.

De forma semelhante, Alves-Mazzotti (2000) corrobora a ideia de que sujeito e sociedade se interconectam frequentemente. Assim, para o autor

[...] não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele

próprio se situa no universo social e material. (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 59).

Além de não se fazer separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito, Moscovici acredita que os conceitos construídos pelos indivíduos na perspectiva individualista

[...] não levam em conta o papel das relações e das interações entre as pessoas: os grupos são considerados a posteriori e de maneira estática, centrando-se a investigação na maneira como eles selecionam e utilizam as informações que circulam na sociedade, e não como as instâncias que as criam e comunicam. Finalmente, ao contrário do que ocorre nos estudos das representações sociais, o contexto [e também] as intenções dos atores sociais não são considerados. (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 59).

Segundo Jodelet (2005, p. 23), como formas de conhecimento do senso comum, o estudo das representações sociais leva em conta diversos lugares de ancoragem e diversas ordens de dinâmicas, contribuindo, dessa forma, para “as suas formações, suas estruturas, seus funcionamentos e seus efeitos”.

Para a autora, os diversos lugares de ancoragem e de ordens de dinâmicas relacionam-se intrinsecamente com contextos socioculturais particulares, por isso a razão de se fazer um exame mais circunscrito, circunstanciado e cuidadoso dos processos de produção das representações e de sua eficácia concreta no campo social.

Como professor de inglês da rede pública, percebo que os diversos lugares de ancoragem de também outros professores de inglês são resultado de um processo inconsciente que se estabelece em virtude de pontos de vista ora semelhantes ora diversificados. No que diz respeito à representação da competência linguístico-comunicativa, pude constatar durante as entrevistas que realizei para esta pesquisa que há vozes ressonantes, dos próprios professores, extremamente ancoradas na crença de que a melhora dessa competência é impulsionada em virtude de serem expostos a professores nativos oriundos de países anglo-saxônicos.

Como um estudo que emerge da psicologia social, é relevante ressaltar que as representações sociais são construídas no seio de situações concretas com as quais o sujeito se depara. Logo, a noção de experiência, indubitavelmente, “constitui um enriquecimento ou um alargamento da relação com o mundo” (JODELET, 2005, p. 26).

Sobre a questão da experiência remetendo ao social, Meyerson (1995) enfatiza que “o teórico do pensamento” lida com os fatos sociais e

em cada caso concreto, com homens tendo uma certa forma mental e com grupos tendo uma certa estrutura social. Nem uma forma, nem outra, nascem no vazio, elas são o prosseguimento de outras formas sociais e de outras formas mentais. Existiram transformações e interações. (MEYERSON, 1995, p. 125).

Assim, ratificando o pensamento de Meyerson, Jodelet (2005) endossa que a experiência, como marco empírico da relação do sujeito com seu mundo de objetos, determina o conhecimento na medida em que provê as informações que fazem o objeto de um processo de tratamento levar a estruturas ou redes de conservação dessas informações na memória. Ou seja, para a autora, essas estruturas e redes são “reativadas para tratar as novas informações que surgirem em situações novas ou desconhecidas, impostas por tarefas a cumprir ou pela estrutura do meio ambiente” (JODELET, 2005, p. 27).

Desse modo, identificando que o conceito de experiência associa-se diretamente à dimensão do vivido, encontro em Vygotsky (1994) uma definição apropriada de experiência, segundo a qual se refere à consciência que o indivíduo tem do mundo onde vive. Para o autor, consciência é “a experiência vivida da experiência vivida”³⁹, ou seja, “uma espécie de eco do organismo à sua própria reação face ao mundo experimentado; eco que equivale a um contrato social consigo mesmo”. (VYGOTSKY, 1994, p. 42).

Jodelet apresenta duas dimensões da experiência, que trazem importantes reflexões sobre as ligações entre experiência e representações sociais. Segundo a autora, o primeiro fenômeno, o vivido, “remete a um estado que o sujeito experimenta e sente de maneira emocional [experiências estéticas, amorosas ou religiosas]” (JODELET, 2005, p. 31). Nesse fenômeno, além da pessoa ser imersa pela emoção, há também a consciência de sua subjetividade e de sua identidade.

A segunda dimensão apresentada por Jodelet (2005, p. 32) é a cognitiva, na medida em que favorece uma “experimentação do mundo e sobre o mundo e contribui para a construção da realidade segundo categorias ou formas que são socialmente dadas”. Nessa dimensão, as representações sociais decorrem de pré-construções culturais e de um estoque comum de saberes que vão dar forma e conteúdo a essa experiência. Logo, o sujeito dá sentido aos “acontecimentos, situações, objetos e pessoas ocupantes de seu meio próximo e seu mundo de vida”.⁴⁰

Em relação à pré-construções culturais de professores de inglês da rede pública, antecipo um dado extraído das próprias falas dos professores participantes da pesquisa, de que

³⁹ Em francês: “l’expérience vécue de l’expérience vécue”.

⁴⁰ Ibid., p. 32.

é comum pensarem que o uso oral da língua inglesa dos próprios professores, em sala de aula, deve ser minimizado em detrimento do pouco conhecimento da língua-alvo pelos alunos.

Como visto, a experiência apreendida tanto da dimensão do vivido quanto do cognitivo, é social e socialmente construída. Para Jodelet (2005, p. 32), “a experiência subjetiva só pode ser conhecida a partir daquilo que os sujeitos testemunham em seus discursos, mesmo os interiores”. A autora ainda afirma que cada discurso proferido é “estruturado por categorias sociais, por códigos designando coisas e sentimentos, assim como por saberes, permitindo identificar os objetos em função de um pano de fundo de informação disponível no campo social”.⁴¹

A autora também endossa que a experiência própria do sujeito só começa a existir na medida em que é reconhecida, compartilhada, confirmada pelos outros, e na mesma proporção acontece com a experiência social, a qual é marcada pelos aspectos sociais de sua enunciação e de sua comunicação, permitindo, dessa forma, o encontro com as representações sociais (JODELET, 2005).

Meyerson (1995, p. 88) também corrobora a ideia de que, por meio da experiência, o ser humano se constitui historicamente. Segundo o autor, “é enquanto experiência, sequência de experiências, registro das experiências que a história se refere à natureza humana, que ela penetra na natureza humana e a faz”.

Para o autor, o homem, como agente e solidário ao seu passado, utiliza-se de sua experiência como forma de “iniciativa, intrusão no mundo das coisas e no mundo dos seres, e modificação incessantemente ativa desses mundos” (MEYERSON, 1995, p. 88), fazendo com que haja, por sua vez, o elemento de aproximação entre as noções de experiência e de prática. Para uma noção mais ampla da prática e da dimensão criativa da experiência, assim explica Meyerson (1995, p. 90). “A ciência social e a prática social sabem, atualmente, que toda experiência social traz o imprevisto e o novo e que esse novo é essencial tanto para o pensamento social como para a ação”.

Em se tratando de psicologia educacional, Pajares (1992) traz uma importante contribuição tanto bibliográfica quanto terminológica de uma literatura dedicada ao pensamento do professor, principalmente no que diz respeito ao conceito de crenças. Para o autor, o campo conceitual de crenças é identificado com uma variedade de termos, muitas vezes utilizados sem precisão e a critério de seus respectivos autores.

⁴¹ Ibid., p. 33.

Segundo o autor, na literatura aparece uma pluralidade de conceitos que tentam definir crenças, dentre eles:

atitudes, valores, juízos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e estratégia social. (PAJARES, 1992, p. 309).

Essa pluralidade na conceituação do termo crenças fez com que Pajares (1992) concluísse que o equívoco em relação a uma definição mais específica do termo era resultado, principalmente, da distinção entre crenças e conhecimento. Sobre essa questão, Clandinin e Connelly (1987, p. 487) esclarecem que as origens, usos e significados de construtos de conhecimento pessoal utilizados em pesquisas acerca de crenças de professores são derivados de uma gama de termos tais como ‘critério de ensino do professor’, ‘princípios de prática’, ‘construto pessoal/teorias/epistemologias, perspectivas’, ‘concepções de professores’, ‘conhecimento pessoal’, ‘conhecimento prático’. Tornando-se, dessa forma, complexo e difícil determinar onde o conhecimento termina e a crença começa, restando aos autores sugerirem que “a maioria dos construtos provém simplesmente de diferentes palavras significando a mesma coisa” (CLANDININ; CONNELLY, 1987, p. 490).

Mesmo diante da constatação de que os termos mencionados anteriormente podem ser considerados sinônimos, Pajares (1992, p. 307) faz um importante adendo de que a diferença entre esses construtos depende unicamente de como os pesquisadores decidem operacionalizá-los, levando sempre em consideração uma escolha fundamentada e consistente do termo a ser empregado, o que faz com que a investigação das crenças dos professores seja um foco de pesquisa educacional que “pode informar a prática educacional de maneira que as agendas de pesquisa predominantes não têm e não podem”.

Em meio a polêmicas, o autor também exemplifica que nem todos os pesquisadores concordam que as crenças possibilitam uma maior percepção sobre o comportamento humano. Em detrimento delas, preferem trabalhar com a noção de conhecimento, porquanto, segundo eles, “as estruturas do conhecimento focalizam os aspectos cognitivos do ensino, uma vez que elas estão no âmago do pensamento e sua natureza é uma reflexão mais precisa da compreensão atual da natureza fluida do pensamento do professor em ação” (ROEHLER *et al.*, 1988, p. 164).

Para Roehler et al. (1988), o conhecimento deve ter prioridade sobre o afeto, muito embora reconheçam que as crenças “certamente influenciam o pensamento do professor como

verdades que permanecem inalteradas na sua própria mente e isso independentemente da situação” (PAJARES, 1992, p. 312).

Pajares ainda relata que Roehler et al. (1988), como justificativa, endossam que, enquanto o conhecimento é fluído e se desenvolve como uma nova experiência, a qual é interpretada e integrada a um plano já existente, ou seja, concentra-se nos aspectos cognitivos do ensino, as crenças, por outro lado, estão cercadas por uma áurea emocional. Logo,

As crenças são estáticas e representam verdades eternas que permanecem inalteradas na mente de um professor, independentemente da situação. O conhecimento deve ter prioridade sobre a afeição. As crenças são cercadas por uma aura emocional que dita a retidão e o erro, enquanto o conhecimento é emocionalmente neutro. (PAJARES, 1992, p. 312).

Dessa forma, eles concluem que “as crenças influenciam o que os professores dizem fora da sala de aula, mas seu comportamento dentro da sala é resultado de crenças que são, por sua vez, filtradas pela experiência” (PAJARES, 1992, p. 312).

Já o conhecimento, segundo Roehler et al. (1988), representa esforços para dar sentido à experiência. Logo, o conhecimento influencia o pensamento e a tomada de decisão do professor, não a crença. Entretanto, de forma prudente, Pintrich (1990) argumenta que, independentemente das conceituações, “tanto conhecimento quanto crenças [...] influenciam uma ampla variedade de processos cognitivos, incluindo memória, compreensão, dedução e indução, representação de problemas e solução de problemas” (PINTRICH, 1990, p. 836).

Como visto, definir crenças tem sido uma tarefa um tanto árdua, principalmente, em virtude de o termo ser estudado em diversos campos, o que resultou, segundo Pajares (1992), em uma variedade de significados e, mesmo diante dessa gama de possibilidades, a comunidade de pesquisa educacional ainda se “encontra em dificuldades de adotar uma definição específica sobre o termo”. Assim, para o autor,

as crenças raramente são definidas de forma clara em estudos ou usadas explicitamente como uma ferramenta conceitual, mas a distinção escolhida e talvez artificial entre crença e conhecimento é comum à maioria das definições: a crença é baseada em avaliação e julgamento; o conhecimento é baseado em fatos objetivos. (PAJARES, 1992, p. 313).

Assim, para Pajares, o fato de as crenças não serem diretamente observáveis ou medidas, não as impede de serem estudadas. Pelo contrário, suas análises podem ser feitas a partir do que as pessoas inferem, pretendem ou dizem. Segundo o autor, pesquisadores da área

educacional precisam atentar para essas questões como pré-requisitos essenciais quando se referem ao estudo de crenças.

Pajares (1992) ainda afirma que todos os professores são rodeados por crenças, seja acerca de seu trabalho, alunos, assunto, papéis e responsabilidades. E, por causa disso, logo surgiu uma variedade de concepções de crenças educacionais na literatura, dentre eles destacam-se Clark (1988), que observou que as crenças dos professores eram incompatíveis com aquelas encontradas nos livros didáticos, e Porter e Freeman (1986), que estudaram as crenças dos professores em relação aos alunos e o processo de aprendizagem, o papel das escolas na sociedade, currículo e a pedagogia.

A conceituação de crenças como um construto pedagógico também tem sido objeto de estudo por pesquisadores no âmbito do ensino de línguas. Segundo Almeda (2015), o conceito de ideias no ensino das línguas está presente nas mentes dos professores, bem como nos aprendizes que formaram suas ideias sobre o que é ensinar e aprender uma língua ao longo de suas vidas e experiências. Para o autor, ideias correspondem a “imagens mentais inerentes ao ser humano sobre temas concretos e à subjetividade, como valores, saberes etc.” (ALMEDA, 2015, p. 64).

Almeda (2015) ainda argumenta que ideias são processos psicológicos dinâmicos, modificados pela experiência pessoal do indivíduo e resultado também da influência de outros indivíduos, e variam de acordo com assimilações que ocorrem no decorrer do tempo na vida das pessoas.

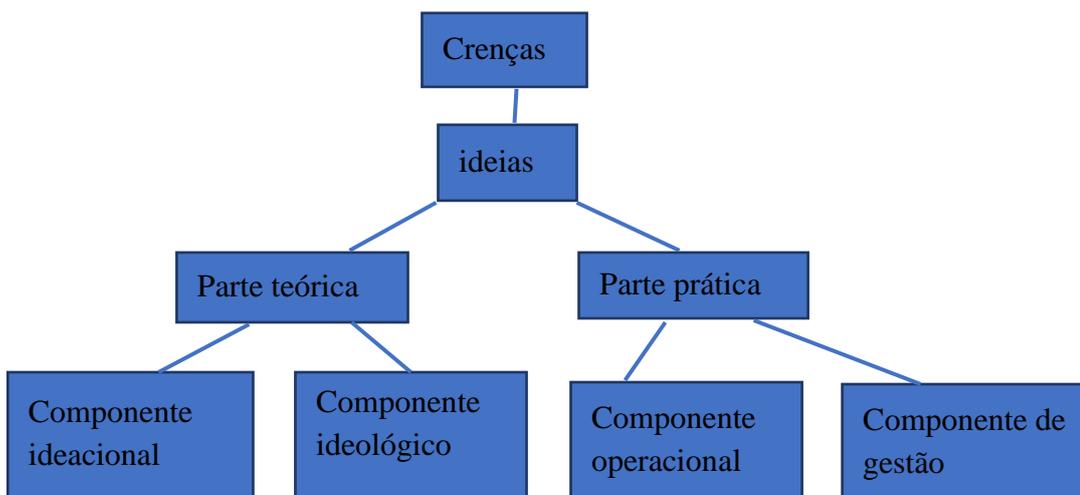
De forma semelhante com o que ocorre na construção do conhecimento, Almeda ressalta que as ideias podem desencadear-se através dos sentidos corpóreos externos e por meio de processos internos que se obtém mediante nossa própria consciência e introspecção (RAMOS, 2005; RUDIO, 1986).

Em relação ao conceito de ideias no ensino de línguas, Prabhu (1995) é quem correlaciona esse vínculo, distinguindo um total de quatro componentes que formam a parte teórica e a parte prática do ensino. Para Prabhu, a parte teórica pertence ao componente ideacional, o qual é formado por ideias ou conceitos, percepções gerais como conhecer e aprender uma língua. Nesse componente há percepções pedagógicas com base na experiência do professor. A parte teórica também apresenta o componente ideológico que, por sua vez, flui para o ensino e se concentra na busca de um ideal através da prática pedagógica.

Aliado à parte teórica, tem-se a parte prática, a qual se subdivide em dois componentes: operacional e de gestão. O componente operacional está relacionado à prática didática e às características do componente ideacional. Aqui, “encontra-se uma relação entre

as ideias e os conceitos de como se aprende e também de como se dá a prática em sala de aula, além das tomadas de decisão e de reflexão do professor, como fonte de conhecimento profissional” (ALMEDA, 2015, p. 65). Já o componente de gestão está diretamente relacionado a decisões antes de entrar em sala de aula, levando sempre em conta o nível institucional onde ocorre o ensino.

Quadro 4 - Referência



Fonte: Diagrama de Prabhu (1995) sobre crenças.

Para finalizar, apresento uma relevante observação de Ramos (2005) no que diz respeito ao conceito de ideias e de crenças. Segundo o autor, apesar da aproximação entre elas (ideias e crenças), há importantes características que as diferenciam: “as ideias são processos dinâmicos do pensamento e são mais instáveis que as crenças. Estas, por sua vez, são constituídas por diversas ideias que uma pessoa forma em torno de um tema” (RAMOS, 2005, p. 13).

Levando em conta os quatro componentes sobre crenças no ensino de línguas mencionados por Prabhu (1995), considero pertinente trazê-los para o âmbito desta dissertação, porquanto os discursos expressos pelos próprios docentes participantes da pesquisa aqui realizada estão entremeados pelos componentes ideacional e ideológico, no que concerne a uma percepção geral no aprendizado de uma língua e em sua praticidade quanto à execução dessa competência linguístico-comunicativa, e pelos componentes operacional e de gestão, no que diz respeito ao processo reflexivo e tomada de decisão.

Como visto, há uma diversidade terminológica e até mesmo um uso indiscriminado de definições acerca de crenças de professores. Contudo, creio que Pajares (1992) consegue sumarizar, de forma coerente, o que se entende por crenças. Segundo o autor,

Os seres humanos, afinal, têm crenças sobre tudo. Conceituar um sistema de crenças envolve a compreensão de que esse sistema é composto de crenças conectadas entre si e com outras estruturas cognitivas/afetivas, complexas e intrincadas por essas conexões, que formam crenças sobre construtos – crenças sobre política, sobre aborto, sobre arte, sobre a natureza do conhecimento. (PAJARES, 1992, p. 315-316).

Frequentemente, as crenças dos professores são associadas com “atitudes” (ROKEACH, 1968) acerca da própria educação, tais como escola, ensino, aprendizagem e alunos. Entretanto, segundo Pajares (1992, p. 316), os professores não têm apenas essas crenças, pelo contrário, eles têm “crenças sobre assuntos além de sua profissão e, embora elas influenciem suas práticas, não devem ser confundidas com as crenças específicas que eles já detêm acerca do próprio processo educativo”. E, ousado afirmar que professores de línguas estrangeiras também têm crenças acerca da representação de sua própria competência linguístico-comunicativa, caso contrário, não haveria tantos questionamentos referentes de como melhorar essa competência, de como desenvolver proficiência linguística, de como estimular os alunos a falarem em inglês em sala de aula e de como ser modelo linguístico para os aprendizes.

Em outras palavras, o autor enfatiza que o construto de crenças educacionais é, em si mesmo, amplo e abrangente, e pode abarcar, por exemplo, crenças sobre a confiança desenvolvida nos alunos em desempenhar suas próprias atividades (eficácia do professor), sobre a natureza do conhecimento (crenças epistemológicas), sobre as causas do desempenho de professores ou alunos (atribuições, controle, motivação, apreensão de escrita, ansiedade), sobre percepções de si e sentimentos de autoestima (autoconceito, autoestima), e sobre confiança para realizar tarefas específicas (autoeficácia). (cf. PAJARES, 1992, p. 316).

Woods (1996) é quem apresenta essa perspectiva de agrupação dos construtos sobre as crenças dos professores. Sob um estudo realizado com um grupo de professores de inglês canadenses que teriam que interpretar os eventos ocorridos em suas próprias aulas e como essas reflexões influenciavam o processo de planejamento e prática docente, o autor procurou fornecer informações detalhadas sobre os processos de tomada de decisão dos professores e os fatores que os influenciavam.

Para a realização dessa pesquisa, Woods (1996) teve como instrumentos de coleta de dados entrevistas, observações, gravações em vídeo, registros dos professores e análise de documentos, e assim pode identificar dois fatores que influenciariam as decisões dos professores e os dividiu da seguinte forma: os externos e os internos.

Fatores externos são fatores situacionais que os professores levam em consideração ao tomar decisões (ou, para ser exato, o que os professores sabem, assumem e acreditam sobre esses fatores). Fatores internos são aqueles relacionados ao próprio processo decisório, ou seja, a estruturação interna de decisões e as relações de decisões entre si. (WOODS, 1996, p. 128).⁴²

Segundo o autor, há uma variedade de fatores externos que impactam o processo de tomada de decisão dos professores, tais como número de alunos, conhecimento sobre a experiência anterior dos alunos, complexidade de uma tarefa, participação da turma etc. Já os fatores internos são aqueles que se referem às relações temporais e lógicas entre as decisões instrucionais.

Para Woods (1996, p. 129), as relações lógicas entre as decisões instrucionais referem-se “a diferentes níveis de generalidade em que o planejamento ocorre, por exemplo, curso, lição, atividade, texto”. Logo, “os professores precisam organizar a instrução cronologicamente e, portanto, tomar decisões sobre o que vem primeiro, o que se segue e assim por diante”⁴³. Deprendendo-se, com isso, que as decisões dos professores são, conseqüentemente, também moldadas por seu entendimento das relações entre os diferentes níveis das unidades curriculares.

Assim, após verificar os fatores que contribuía e influenciavam as decisões dos professores, Woods propõe um modelo de sistema que, segundo ele, cada professor leva em conta ao tomar decisão. Para Almeda (2015, p. 66), o modelo desenvolvido por Woods “combina um aspecto metodológico-etnográfico e cognitivo que visa a descrever os processos cognitivos dos professores”, e é denominado BAK: Beliefs (crenças), Assumptions (pressuposições) e Knowledge (conhecimento), cada um deles articulados e relacionados entre si.

⁴² No original: External factors are situational factors which teachers take into account in making decisions (or to be accurate, what teachers know, assume and believe about these factors). Internal factors are ones internal to the decision-making process itself, i.e., the internal structuring of decisions and the relationships of decisions to each other. (p. 128)

⁴³ Ibid., p. 129.

- a) Crenças: aceitam-se propostas para as quais não há conhecimento convencional, o que não pode ser demonstrado e sobre o qual pode haver discrepâncias.
- b) Pressuposições: estão relacionadas à aceitação temporária de explicações sobre um evento, essas explicações são consideradas verdadeiras, mesmo que não sejam provadas.
- c) Conhecimento: refere-se ao que sabemos, ao que é demonstrado ou demonstrável, e aos fatos aceitos de maneira convencional. (WOODS, 1996, p. 195).

Apesar de o modelo BAK se articular e se relacionar entre si, Woods (1996) salienta que o referido modelo é instável, pode evoluir ao longo do tempo e se formar a partir da experiência docente como também discente. Assim, para o autor, as crenças dos professores não afetam apenas as decisões pedagógicas, mas também influenciam a interpretação que os mesmos têm em decorrência dos eventos ocorridos em sala de aula.

As crenças, pressuposições e conhecimentos dos professores (BAK) desempenham um papel importante na forma como o professor interpreta eventos relacionados ao ensino (tanto na preparação para o ensino como na sala de aula) e, assim, afeta as decisões de ensino que são tomadas. (WOODS, 1996, p. 184).

Logo, considerando o ensino uma atividade extremamente cognitiva e afetiva complexa, Woods frisa que as crenças e o conhecimento em hipótese alguma devem ser pensados isoladamente uns dos outros e, mesmo que, às vezes, seja difícil decidir se o que um professor faz é por causa de suas crenças ou de seu conhecimento, é importante ressaltar que “em seu uso, eles podem se sobrepor” (WOODS, 1996, p. 195). Eis a razão de pesquisadores terem o cuidado ao explorar as crenças de professores, pois “em muitos casos, não se pode determinar claramente se a interpretação dos eventos se baseia no que o professor sabe, no que acredita ou no que acredita que ele / ela conhece” (WOODS, 1996, p. 194).

Semelhantemente, Cambra et al. (2000) e Ballesteros et al. (2001) compartilham a ideia de que um único termo isolado é insuficiente para uma descrição do pensamento dos professores. Assim, para esses autores, deve haver uma articulação entre os termos, que não se excluem, e sim o oposto, são formados por um continuum que se sobrepõe com frequência e estruturados pela tríade crença, representação e conhecimento.

De acordo com Cambra et al. (2000, p. 28), a tríade crença, representação e conhecimento, se relaciona entre si e influencia a complexa atuação didática dos professores, uma vez que, para os autores, as crenças apresentam uma dimensão pessoal, as representações uma dimensão social e o conhecimento como “estruturas cognitivas que se referem a aspectos

relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e que são aceitos de maneira convencional”.

Cambra et al. (2000) também elucidam essa tríade por meio de um modelo heurístico (figura abaixo) composto por três níveis que interagem entre si e são dinâmicos. O primeiro deles é denominado Sistema de Crenças, que abrange as crenças, as representações e o conhecimento. O segundo nível é chamado Pensamento Crítico, onde o professor interpreta, reflexiona e toma decisões, geradas por uma criticidade que ativa os elementos que compõe o terceiro nível, ou seja, a Organização da Ação Didática, que inclui a preparação e gestão das aulas, interação com os alunos, estudo das unidades.

Figura 1 - Modelo do sistema de crenças, representações e conhecimento



Fonte: (CAMBRA et al, 2000)

Como visto, percebe-se que o estudo das crenças de professores possibilita investigar importantes aspectos relacionados à conhecimentos pedagógicos como a didática, currículo, estratégia de ensino-aprendizagem, psicologia do sujeito, formação de professores e, como afirma Almeda (2015, p. 69), permite entender “a escola como um mundo intersubjetivo de representações entrecruzadas onde temos que incluir todos os protagonistas para poder contrastar suas expectativas e crenças”. Atitudes como essas, segundo o autor, permite diagnosticar possíveis dificuldades no sistema educacional e logo retificá-las para uma maior qualidade de trabalho pedagógico.

Em relação à formação de professores, Barcelos (2004) destaca que as crenças acabam tendo uma importante implicação na prática de ensino do professor de LE. Segundo a autora, é preciso criar oportunidades em sala de aula para alunos e, principalmente, futuros professores, a fim de questionarem não somente suas próprias crenças, mas crenças em geral, crenças existentes tanto na literatura em Linguística Aplicada, quanto crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas.

Barcelos ainda reitera que quando professores compreendem a relevância das crenças, no que diz respeito ao sistema educacional e tudo o que o envolve, há grandes possibilidades de eles desenvolverem o senso crítico, reflexivo e questionador do mundo a sua volta e não somente da sua prática. Assim, de acordo com a autora, “nós precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos”. (BARCELOS, 2004, p. 145).

A autora também reconhece que seu papel como professora e pesquisadora não pode se limitar em julgar as crenças dos alunos só porque diferem das suas ou do que os *experts* dizem. Seu papel é:

abrir a discussão sobre crenças em sala trazendo alternativas para os alunos e envolvendo-os na discussão de suas próprias crenças, num processo de reflexão, na tentativa de entender as crenças que nos cercam em nosso meio social, as consequências dessas crenças para nosso desenvolvimento como pessoas, como cidadãos, como professores e alunos. (BARCELOS, 2004, p. 146).

Para Barcelos (2004, p. 146), professores devem ser preparados para lidar, o quanto antes, com a diversidade das crenças em suas salas de aula e estarem cientes dos conflitos que podem surgir em decorrência de suas próprias crenças e as de seus alunos. Assim, conforme a autora, professores precisam atentar para “os diferentes tipos de crenças e das várias maneiras de acessar as suas e a de seus alunos, bem como de sugestões de como trabalhar com as crenças em aula”.

Dessarte, como forma de elucidar a importância das crenças para professores, a autora enfatiza que esse assunto é tema indispensável e deve ser incluído na formação do profissional de línguas e, por isso, pesquisadores precisam se aprofundar nessa questão, trazendo para o âmbito educacional discussões “que aliem a investigação das crenças ao processo de aprender e ensinar línguas e as ações tomadas em determinado contexto” (BARCELOS, 2004, p. 147).

Por fim, quanto à formação reflexiva dos professores de LE, Bomfim e Conceição (2009) frisam que a resultante dinâmica entre experiências, crenças, prática e contexto contribuem tanto para a construção da prática pedagógica dentro das possibilidades da realidade contextual em que se inserem em cada momento, quanto para o processo contínuo de professores mais reflexivos e conscientes,

não apenas de sua prática, mas também dos fatores que a informam, possibilitando, em termos mais abrangentes, uma melhor adequação de objetivos, conteúdos e procedimentos em sala de aula, conseqüentemente, redundando em maior eficácia no processo de ensino e aprendizagem de línguas no contexto de ensino brasileiro”. (BOMFIM; CONCEIÇÃO, 2009, p. 63).

Logo, como o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real, acredito que os discursos e os enunciados advindos dos professores de inglês, participantes da pesquisa realizada para esta dissertação, possam contribuir para o entendimento das representações que os mesmos têm acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa, uma vez que são sujeitos que interpretam o mundo em que vivem, pois todos eles trabalham em escolas públicas situadas em regiões periféricas de suas respectivas cidades (Belém, Ananindeua e Tucuruí) e todos também são egressos da mesma universidade pública, porém, com histórico pessoal, acadêmico e profissional, no que concerne ao uso oral da língua inglesa, completamente distintos.

Em seguida, abordo os enunciados e as atitudes responsivas presentes nesta dissertação e as ressonâncias discursivas mencionadas por Serrani (1991), que serão de extrema importância na análise de dados gerados.

2.5 Enunciados

Falar de proficiência do uso oral da língua remete a contexto de prática social, pois “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 11). Para Bakhtin, o caráter e as formas do uso da linguagem são tão multiformes quanto os campos da atividade nacional de uma língua. E, o emprego desta, efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

Bakhtin dedica-se ao funcionamento da língua, muito embora seu objeto de estudo tenha sido principalmente a linguagem, e a abrangência de sua teoria transcende a noção

estreita dos estudos da língua e se configura como uma dimensão filosófica no trato do objeto de reflexão. De acordo com Di Fanti (2003, p. 96), essa

orientação filosófica encontra eco em diversos segmentos de estudos, como na sociologia, na filosofia, na antropologia e na semiótica e, também, convoca os estudiosos da linguagem a transitar em outras áreas, além das de origem, sem perder suas especificidades, para realmente poder entender a linguagem discursivamente [nos enunciados].

Ainda segundo Bakhtin (2016, p. 12), esses enunciados⁴⁴ refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), mas, acima de tudo, por sua construção composicional, pois estão “indissoluvelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação”.

As ideias de Bakhtin validam aquilo que penso acerca da língua usada como prática social e a linguagem como interação com o outro, reforçando a compreensão de que cada enunciado é proferido de maneira particular e individual. Para esta dissertação, corroboro esse pensamento, no sentido de que os enunciados proferidos pelos professores participantes possibilitam grande parte da comunicação e veiculação de ideias, colaborando para o entendimento das representações acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa.

Conjecturo também que através dos discursos proferidos pelos docentes, poder extrair de seus enunciados a carga semântica das representações de como eles se veem como falantes da língua inglesa e poder compreender se a competência linguístico-comunicativa certifica o professor como modelo linguístico detentor de um repertório adequado aos alunos. Diante disso, acredito que quanto maior for a proficiência linguística na língua-alvo desse professor, mais significativa, provavelmente, será a atitude responsiva de seus alunos.

Ainda ressalto que os enunciados proferidos pelos professores entrevistados para esta dissertação auxiliam grandemente na análise dos dados, porquanto, a partir deles, posso depreender respostas emitidas por uma linguagem viva, constituída a partir da comunicação

⁴⁴ Bakhtin emprega o termo *viskázivanie*, derivado do infinitive *viskázivat*, que significa ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras. O próprio autor situa *viskázivanie* no campo da *parole saussuriana*. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (Hucitec, São Paulo), livro atribuído a Bakhtin, mas assinado por V. N. Volóchinov e até hoje sem autoria definida, o mesmo termo aparece traduzido para o português como “enunciado” e “enunciação”. Mas Bakhtin não faz distinção entre enunciação e enunciado, ou melhor, emprega o termo *viskázivanie* quer para o ato de produção do discurso oral, quer para o discurso escrito, o discurso da cultura, um romance já publicado e absorvido por uma cultura etc.

dialógica, comunicação de sentidos, sentidos inscritos em vozes discursivas (sociais), que alicerçam o seu campo de existência.

Como visto, tendo o enfoque dialógico, Bakhtin volta-se para o estudo das particularidades da linguagem definindo discurso como “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística” (BAKHTIN, 1997 [1929], p. 181), endossando que seu interesse é analisar as relações dialógicas, no plano do discurso, e não por análises linguísticas, no “sentido rigoroso do termo”, no plano da língua. Ou seja, o autor enfatiza que o estudo da língua, como relação lógica, precisa de uma abordagem enunciativa e que o estudo do discurso a partir das relações dialógicas não pode se desvencilhar da logicidade.

Sobre as relações dialógicas, Di Fanti (2003, p. 98) esclarece de forma promissora essa questão, afirmando que as construções discursivas se constroem de modo dinâmico através das interações verbais na relação com o outro, produzindo discursos que podem resultar numa variedade de opiniões e de sentidos.

Os discursos são produzidos por enunciados compostos por elementos verbais, não-verbais e extraverbais, realizados num contexto histórico e real. Castro (1993) reitera que esta enunciação é, na verdade, o “momento temático”, o qual deve ser entendido não apenas no terreno neutro do material verbal que constitui a língua, mas naquele que representa um momento vivo de uso da linguagem no plano da comunicação real. De acordo com o autor, o momento temático é

um momento real da comunicação, enquadrado histórica e socialmente, que congrega, no contexto preciso de interação, elementos verbais e extraverbais da situação e que pressupõe, para sua realização, interlocutores com ações e reações específicas. (CASTRO, 1993, p. 34).

O autor ainda endossa que em cada enunciado proferido há sempre uma intenção que é dirigida a um ou mais interlocutores, mesmo que apenas imaginados, e que a linguagem, além de ser movida pelo desejo de discutir, alegrar, acrescentar, negar, emocionar etc., é endereçada a sujeitos concretos, presentes ou não durante o ato de enunciação. Este, por sua vez, nunca é reiterável, pois a reprodução ou o simples fato de ouvir um enunciado “requer que o contexto histórico da enunciação seja levado em conta, ou seja, o momento temático, do contrário, suas análises ficarão somente no plano do material verbal” (CASTRO, 1993, p. 35).

Diante dessa realidade, entendo que as reflexões de Castro sobre a enunciação ou o momento temático contribuem como subsídios teóricos relevantes e imprescindíveis para as

análises de dados da pesquisa realizada nesta dissertação, pois os discursos proferidos pelos professores entrevistados precisam ser averiguados tendo como premissa o enunciado como unidade real - não uma convenção - da comunicação verbal, uma unidade complexa de observação da língua em situação concreta (BAKHTIN, 1992 [1952-1953], 1992 [1959-1961]).

2.6 Atitude Responsiva

Ressalto para esta dissertação a importância de se destacar que o enunciado sempre oportuniza uma atitude responsiva ativa, pois “todo novo contexto de enunciação é sempre criador de novas respostas” (CASTRO, 1993, p. 35), trazendo para essa relação uma atitude dialógica para com a língua, e essa atitude responsiva ativa de um determinado sujeito em relação a algo exige também uma atitude dialógica de um outro sujeito, mesmo que essa resposta não seja exteriorizada:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) que um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa. (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Para elucidar essa ideia, trago a seguinte ilustração: imagine um enunciado X proferido a um grupo de pessoas e, após ouvi-lo, como unidade real, dito em uma situação concreta em um contexto sócio-histórico, as respostas e avaliações acerca desse enunciado podem produzir diversas reações, que vão desde concordância total, concordância parcial, discordância, repulsa, crítica etc. O fato é que não existe neutralidade diante de um enunciado pois, por mais que não se verbalize linguisticamente uma opinião, pensa-se nela.

Essa é, portanto, a atitude responsiva ativa de cada ouvinte que, por sua vez, desencadeará outros enunciados responsivos ativos, trazendo para o sistema a noção de dialogismo, ou seja, o sistema “deixa de ser linguístico estrito, no sentido de possuir unidades significantes neutras e sem expressividade, para ser linguístico-ideológico-dialógico” (DI FANTI, 2003, p. 100).

Os enunciados concretos, pronunciados em situações concretas na interação verbal, são resultados da performance viva da palavra que só pode ser observada na realidade efetiva da comunicação e, como tal, provocam nos interlocutores, reais ou imaginados, respostas

vindas de uma consciência subjetiva inata e ativa em cada indivíduo, a chamada atitude responsiva dialógica.

Bakhtin (1992, p. 296) ressalta também que há enunciados e não orações na comunicação real. O autor Bakhtin apresenta essa diferença em “Os gêneros do discurso”. No que concerne a dissertação apresentada aqui, elucidado os conceitos de oração e enunciado a fim de que haja uma clara noção de que as respostas dos professores entrevistados não são analisadas de forma sistêmica, abstrata e gramatical – características das orações –, e sim segundo o contexto social, no qual se dá o ato de fala, e tudo o que atribui sentido àquela enunciação – característica do enunciado. Segundo o autor,

O contexto da oração é o contexto do discurso de um único e mesmo sujeito falante (do locutor); a relação existente entre a oração e o contexto transverbal da realidade (a situação, as circunstâncias, a pré-história), e os enunciados de outros locutores não é uma relação direta, é intermediada por todo o contexto que a rodeia, ou seja, pelo enunciado em seu todo. (BAKHTIN, 1992, p. 296).

Assim, reitero que as palavras verbalizadas são frutos de uma dinâmica viva observada na realidade efetiva da comunicação, gerando enunciados reais que produzem enunciados responsáveis também reais, contribuindo para o entendimento de que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 291).

Já a oração, como unidade da língua, traz uma “natureza gramatical e tem fronteiras, um acabamento, uma unidade que se prende à gramática” (BAKHTIN, 1992, p. 297), mesmo o locutor fazendo uso inconsciente do domínio gramatical. Quanto a isso, Volochinov (1986) explica da seguinte forma:

O locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. (VOLOCHINOV, 1986, p. 92).

Logo, enquanto o enunciado traz uma carga semântica inserida num contexto sócio-histórico, a oração, por sua vez, “não provoca nenhuma reação responsiva, ela é fechada, acabada, monológica, uma abstração da língua” (TORTATO, 2010, p. 13).

Segundo Volochinov (1986), a enunciação não se detém ao aspecto gramatical ou ao sentido de cada palavra, como acontece na oração, pois

na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis

ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (VOLOCHINOV, 1986, p. 95).

Entendo que a oração enfatizada por Volochinov encontra-se no nível de uma unidade significativa da língua considerada isoladamente, e, como tal, impossível de ter uma atitude responsiva, a menos que

saibamos que o locutor, mediante essa oração, disse tudo o que queria dizer, que essa oração não é precedida nem seguida de outras orações provenientes do mesmo locutor. Mas assim, já não é uma oração e sim um enunciado com todos os seus direitos, composto de uma única oração [...]. (BAKHTIN, 1992, p. 306).

Como visto, para Bakhtin (2016), o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Os enunciados têm a função de refletir as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, de acordo com o autor, estão “indissolavelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (BAKHTIN, 2016, p. 11). A língua, por sua vez, não é uma entidade isolada e estática, ela está inserida em todos os contextos sociais, e cada enunciado proferido é individual, porém, cada campo de utilização da língua elabora *tipos relativamente estáveis* de enunciados, que se denomina gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso são marcados por uma heterogeneidade discursiva (orais e escritas) que trazem riqueza e diversidade ao repertório, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade.

Ainda, de acordo com o autor, o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana são de suma importância, pois “todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação, de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam” (BAKHTIN, 2016, p. 16).

Por outro lado, se o desconhecimento da natureza do enunciado persistir e a indiferença das diversidades de gênero do discurso continuar, acredito que restará apenas

formalismo e abstração exagerada, deformação da historicidade da investigação e da relação da língua com a vida.

Logo, a escolha da perspectiva bakhtiniana tem como objetivo entender o que está por trás de cada discurso proferido pelos participantes desta pesquisa, uma vez que “a língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se” (BAKHTIN, 2016, p. 23). E o ouvinte, ao compreender o significado (linguístico) do discurso

ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante”. (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Desse modo, inserido numa concepção social de enunciado, abordo cada discurso proferido pelos participantes da pesquisa realizada para esta dissertação tendo em mente que suas atitudes responsivas são marcadas por enunciados que sempre demandam de respostas, sejam elas explícitas ou não, caracterizando a partir dessa relação dialógica uma intenção discursiva individual movida pelo contexto sócio-histórico.

A seguir, abordo a ressonância discursiva de Serrani (1991).

2.7 Ressonância Discursiva

Para as estratégias de análise de dados, elejo as categorias de ressonância discursiva de Serrani (1991) como forma de extrair dos próprios enunciados proferidos pelos docentes participantes desta pesquisa uma ressonância de palavras ou expressões que continuamente se propagam como reincidentes em seus discursos.

Segundo Serrani (1991), a ressonância discursiva acontece quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, contribuindo, dessa forma, para a construção de uma representação de sentido predominante. Em outras palavras, a ressonância “é produzida por meio de um efeito de eco entre as unidades; elas soam de novo, acontecendo uma vibração semântica mútua” (SERRANI, 1991, p. 103-104).

Como a repetição ou o efeito de eco acontece em virtude da ênfase dada a um determinado enunciado ou palavra que se reverbera continuamente nos discursos dos autores-sujeitos, Serrani (1991) enfatiza que a noção de ressonância permite incluir o sujeito da linguagem, pois ela sempre ressoa para alguém,

tanto na dimensão dos interlocutores empíricos projetados no discurso (projeção para qual é fundamental o domínio das formações imaginárias), quanto para a dimensão do sujeito, no sentido foucaultiano do termo, ou seja, o do lugar dominante de enunciação em uma formação discursiva de referência. (SERRANI, 1991, p. 104).

Assim, a ressonância discursiva é examinada a partir da repetição de itens lexicais da mesma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais apresentados na fala como semanticamente equivalentes, também por repetição de construções que trabalham parafrasticamente (mesmo focalizando as unidades linguísticas, elas nunca são consideradas isoladamente, mas estudadas em suas relações discursivas) e de modos de enunciação presentes na fala (tal como o modo determinado e o modo indeterminado de enunciação; o modo definido por negações ou afirmações – categóricas ou modalizadas; o modo de dizer de tom casual – “quando o objeto fundamental de um discurso é construído através de funcionamentos discursivos que o representam como sendo de relevância contingente”. (SERRANI, 1991, p. 225).

Diante do exposto, ressalto que a análise das categorias da pesquisa aqui realizada é resultado da ressonância discursiva relatada e observada através das falas e dos discursos dos professores-participantes e surge na medida em que o objeto do discurso ganha expressividade e se repete durante as próprias falas tanto na construção da referência, quanto na construção de estratégias argumentativas.

Também recorro às fontes documentais oficiais (Diretrizes Curriculares Curso de Graduação em Letras-Inglês, Base Nacional Comum Curricular) para compreender o que se espera, legalmente, de professores habilitados e licenciados em língua inglesa no quesito proficiência do uso da língua-alvo ensinada.

É importante ressaltar que os enunciados e discursos proferidos pelos professores-participantes da pesquisa relatada aqui também são permeados pela semântica, uma vez que esta se atenta ao significado e ao sentido das unidades linguísticas, por meio do qual infiro, depreendo e deduzo o dito. A sociolinguística também assume um papel relevante nesta pesquisa porquanto “estaria enriquecida com dados de natureza social, o que lhe permitiria ir além da frase, no sentido de uma gramática da interação falante/ouvinte” (BELL, 1976, p. 28).

Segundo Tarallo (1982), a sociolinguística tenta processar, analisar e sistematizar o universo aparentemente caótico da língua na sua modalidade oral e/ou gestual e, tendo como o reconhecimento de que a língua é um sistema de comunicação, informação e de expressão entre os indivíduos, a autora entende a língua constituída como forma verbal e comunicação social e, portanto, institucionalizada por uma comunidade de usuários.

A seguir, apresento o capítulo metodológico.

CAPÍTULO 3 - REFERENCIAL METODOLÓGICO

Dentro do capítulo metodológico encontram-se alguns conceitos teórico-metodológicos que são de extrema relevância na análise da coleta de dados. Justifico-os como forma de endossar teoricamente os discursos orais proferidos pelos próprios docentes participantes da pesquisa que desenvolvo nesta dissertação.

A pesquisa relatada aqui é de caráter qualitativo e caracterizada por um estudo de caso, e procura investigar as representações construídas por professores paraenses de língua inglesa acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa. Esses professores lecionam em turmas do 6º ao 9º ano em escolas da rede pública no estado do Pará.

Elejo como instrumentos da coleta de dados entrevistas semiestruturadas, questionários, *E-mail*, *WhatsApp* e *Messenger*. Consulto também fontes documentais oficiais (Diretrizes Curriculares Curso de Graduação em Letras-Inglês, Base Nacional Comum Curricular) a fim de obter informações e analisar melhor o contexto da formação inicial dos professores de inglês e compreender o que se espera, legalmente, de professores habilitados e licenciados em língua inglesa no quesito competência linguístico-comunicativa. Para análise da coleta de dados, emprego a abordagem interpretativista explanada sob o prisma da triangulação dos dados.

Os discursos proferidos nas entrevistas são analisados a partir de uma perspectiva bakhtiniana, por entender que o uso da linguagem perpassa por todos os campos da atividade humana, e a língua, como meio de comunicação, é também responsável pela formação da consciência subjetiva. Por fim, sugiro caminhos alternativos de formação continuada a fim de que esses profissionais alcancem competência linguístico-comunicativa satisfatória no exercício da sua função como professores de LE.

A seguir, apresento os participantes da pesquisa.

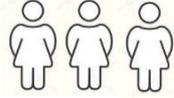
3.1 Participantes da Pesquisa e Contexto

Os participantes colaboradores da pesquisa aqui relatada são quatro professores de inglês efetivos da rede pública de ensino no estado do Pará. Duas delas trabalham na cidade de Belém, uma na cidade de Tucuruí e um na cidade de Ananindeua. Como dito anteriormente, a escolha de professores que atuam profissionalmente em diferentes localidades me possibilita ter um panorama, mesmo que suscinto, de como se dá a representação construída por eles acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa, com ênfase na proficiência da língua-alvo em sala de aula.

Masculino



Feminino



De acordo com os seus próprios relatos, parece que esses professores são comprometidos com a educação. Cada um deles exerce sua função tendo a ciência de que o engajamento maior é com o alunado. Como professores de língua inglesa em escolas da rede pública no Brasil, esforçam-se, ao máximo, para proporcionar aos aprendizes um ensino de qualidade em que a língua inglesa passa a ser o centro das interações e intervenções linguístico-comunicativas. São professores que, gentilmente, concordaram em participar da pesquisa a qual me proponho desenvolver nesta dissertação, os quais agradeço imensamente pelo tempo dispensado, atenção e cuidado em responder cada uma das perguntas. Creio que esse momento foi propício porquanto possibilitou também uma oportunidade de fazê-los refletir acerca do que pode ser feito para melhorar a sua própria competência linguístico-comunicativa.

O tempo de atividade profissional como professores concursados na Secretaria de Educação do estado do Pará varia entre quatro a doze anos. Abaixo, identifico as turmas para as quais esses docentes lecionam e o número aproximado de alunos em cada sala de aula.

			
Participante E	Participante K	Participante L	Participante M
<ul style="list-style-type: none"> • 11 anos de experiência profissional • Leciona: Ensino fundamental (6º Ano ao 9º Ano) • 30 a 35 alunos por turma 	<ul style="list-style-type: none"> • 12 anos de experiência profissional • Lecionou: Ensino fundamental • Leciona atualmente: Ensino Médio • Aproximadamente 16 alunos por turma • Outra metade da turma estuda espanhol 	<ul style="list-style-type: none"> • 8 anos de experiência profissional • Leciona: Ensino fundamental (1º Ano ao 5º Ano) • (7 a 13 anos de idade) • 30 a 35 alunos por turma 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 anos de experiência profissional • Leciona: Ensino fundamental (6º Ano ao 9º Ano) • 30 a 35 alunos por turma

De acordo com as falas dos professores-participantes, a estrutura física das escolas em que trabalham, de forma geral, é boa, pelo fato de algumas delas terem passado recentemente por reformas. Entretanto, percebe-se, nos seus discursos, que gostariam de ter uma melhor estrutura que pudesse auxiliá-los no que tange, principalmente, ao ensino da língua inglesa, tais como materiais didático-pedagógicos como suporte lúdico para o ensino da língua-alvo, salas de aula bem mais equipadas com ar-condicionado, quadros magnético em bom estado e um tempo maior para ensinarem inglês.

A seguir, o curso de Letras.

3.2 Curso de Letras

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) traz em seu teor diversos documentos oficiais que foram aprovados pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esses documentos orientam a formação do professor com vistas a trabalhar na Educação Básica. Dentre eles, a Resolução CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002⁴⁵, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, e o Parecer CNE/CES 492, de 03 de abril de 2001⁴⁶, que homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras.

Documentos importantes no que concerne às orientações estabelecidas por diretrizes que regem a formação dos professores da Educação Básica, mas que também trazem implicações relevantes para a formação dos professores de língua inglesa.

Quanto à resolução CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, destaco dois princípios norteadores que orientam o preparo para o exercício profissional, dentre eles, que deve haver “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor”, tendo em vista que “o preparo do professor demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera” (p. 2)⁴⁷ e o estímulo às “competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar”⁴⁸.

⁴⁵ Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

⁴⁶ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

⁴⁷ Art. 3º. II: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera.

⁴⁸ Art. 6º. III.

Esses princípios são de extrema relevância porquanto tratam da articulação entre teoria e prática e também do processo de capacitação que professores da Educação Básica precisam ter, indicando que esses docentes devem se apropriar de uma formação de qualidade, adequada e consistente para atuarem no mercado de trabalho.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras⁴⁹, apoiando-se na importância dos desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, apresentam como orientação a flexibilidade na estrutura do próprio curso para que propicie a aquisição do saber de forma articulada, ou seja, estabelecendo um currículo que apresente em seu cerne uma “natureza teórico-prática [...] que deve ser constituída tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar” (BRASIL, 2001, p. 29).

Em relação às competências essenciais e inerentes que professores de LE devem ter, o Parecer CNE/CES 492/01, entre outras resoluções, indica que os cursos de graduação em Letras

- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (p. 29).

Como visto, a criação de oportunidades para que o professor desenvolva habilidades a fim de que atinja uma competência desejada é, a meu ver, um dos maiores desafios encontrados nos cursos de graduação em Letras-Inglês, principalmente quando essa habilidade se refere à competência linguístico-comunicativa desse aluno futuro professor. Mesmo diante da orientação de uma flexibilização curricular, com vistas a “eliminar a rigidez estrutural do curso” (BRASIL, 2001, p. 29), ainda assim constata-se que o desenvolvimento do uso oral da língua-alvo precisa avançar. Segundo Paiva (2003), um dos empecilhos desse atravancamento é devido ao próprio curso de Letras,

[...] sob o pretexto da supremacia do idioma materno, não se permite um ensino de qualidade de Língua Estrangeira, alimentando o círculo vicioso: os Cursos de Letras não formam bons professores, esses professores não têm a competência necessária para ensinar a língua, o ensino básico não oferece um ensino de LE de qualidade e seus egressos procuram o curso de Letras

⁴⁹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

para se transformarem em professores no prazo de três anos. (PAIVA, 2003, p. 18).

Ainda sobre o perfil dos graduandos em Letras, o Parecer CNE/CES 492/01 reitera categoricamente que o objetivo primordial do Curso de Letras é formar “profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (p. 30). Acredito que ser capaz de lidar com a linguagem oral é prerrogativa para que esse futuro professor se insira de maneira qualitativa no mercado de trabalho, uma vez que demonstra as seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, Parecer CNE/CES 492/01, p. 30).

O profissional, portanto, precisa ter o domínio da língua em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais e, aliado a esse domínio, deve ser capaz de “refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (p. 30).

O Parecer ainda endossa que o profissional graduado em Letras deve estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho.

No que diz respeito aos conteúdos curriculares, o curso de Letras deve ser caracterizado por conteúdos ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. De acordo com o Parecer, os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na “percepção da língua e da

literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (p. 31).

Finalmente, o profissional de Letras deve articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática e também ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

Em seguida, esclareço o que se entende sobre pesquisa.

3.3 A natureza da pesquisa

A pesquisa e a ciência integram um processo de busca metodológica que tem como objetivo explicar fatos ou compreender a realidade. Essas informações, de acordo com Chizzotti (2006, p. 19), “são colhidas por meio de observações atentas ou outros recursos adequados de se coligir os dados singulares que fundamentassem afirmações mais amplas”.

O autor ainda ratifica que o processo de pesquisa é um esforço constante de observações e também reflexões, análises e sínteses, com a finalidade de descoberta para proveito da humanidade. Entretanto, isso só se torna possível se “o pesquisador atentar às concepções que orientam suas ações, por meio de um interesse em aprofundar as análises e fazer novas buscas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 19). Além disso, é necessário que o pesquisador leve em consideração as práticas, os procedimentos e técnicas que nortearão seu objeto de estudo.

Lüdke e André (1986, p. 2) também destacam que a pesquisa é “fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente”.

Ainda, segundo as autoras, para a realização da pesquisa é necessária a promoção de um confronto entre os dados, das evidências e das informações coletadas, juntamente com o conhecimento teórico a respeito do assunto estudado. Ao fazer isso, o sujeito-pesquisador limita sua atividade de pesquisa e se concentra no estudo desse problema, facilitando a elaboração de conhecimentos e possíveis soluções propostas aos seus problemas.

Diferentemente do positivismo, em que se pregoava uma objetividade dos fatos em que o sujeito-pesquisador deveria abster-se de toda e qualquer influência do objeto de estudo por considerá-lo objeto de conhecimento natural, a pesquisa atual em ciências humanas e sociais ganha força por associar-se a um caráter social, ou seja, a uma dimensão social da pesquisa e do pesquisador, que estão mergulhados “naturalmente na corrente da vida em

sociedade, com suas competições, interesses e ambições, ao lado da legítima busca do conhecimento científico” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Ao abordar a dimensão social da pesquisa e do pesquisador, Laville e Dionne (1999, p. 34) afirmam que o pesquisador não pode ter essa objetividade frente aos fatos sociais, pois ele tem preferências, interesses particulares, inclinações, valores, e é sob essa ótica que ele aborda seu objeto e sobre ele fará o estudo: “[...] a informação que irá procurar e os conhecimentos que daí tirará serão subjetivos. Em ciências humanas, o pesquisador é mais que um observador: é um ator aí envolvido”.

Lüdke e André (1986, p. 3) também corroboram a importância do aspecto social da pesquisa, afirmando que “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Aqui entende-se um pesquisador inserido em um contexto sócio-histórico em uma específica sociedade e época, fazendo com que ele reflita em seu trabalho de pesquisa os valores e também os princípios considerados relevantes.

Os princípios considerados relevantes podem ser vistos nos aspectos qualitativos e subjetivos na pesquisa em Linguística Aplicada, pelos quais os pesquisadores tentam, por meio dos resultados da pesquisa, dialogar com o mundo contemporâneo, como constatado abaixo:

[...] 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, 2006, p. 23).

Rubem Alves (1984, p. 35) já afirmava que “todo ato de pesquisa é um ato político”, logo, ter uma posição de neutralidade científica não condiz com o papel de pesquisador, que é ser “veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5). O trabalho do pesquisador traz o conhecimento específico que vem repleto e comprometido com as peculiaridades do próprio pesquisador, inclusive com suas definições políticas.

No caso das ciências sociais, Lopes (1999, p. 30) também enfatiza que a pesquisa é o resultado de “uma relação dinâmica entre o estado do conhecimento de uma ciência e o seu contexto social”. Ou seja, a pesquisa está dentro das atividades ordinárias do profissional e ela se aproxima da vida diária, tornando-se um instrumento de enriquecimento e objeto de estudo

para o pesquisador, pois sua vivência e visão de mundo irão influenciar a maneira como ele propõe sua pesquisa ou, em outras palavras, “os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Assim, a pesquisa científica traz em seu bojo o vislumbre potencial das ciências sociais e ingressa ativamente na vida cultural e em novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. Ressalta-se também que a pesquisa científica pode ser analisada e categorizada pelo viés dicotômico de pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa. Essa dicotomia é apresentada a seguir.

3.4 Fundamentos da pesquisa qualitativa

Na pesquisa relatada nesta dissertação, opto pela pesquisa qualitativa, porquanto a mesma procura, de maneira mais ostensiva, “conhecer as motivações, as representações do que não pode ser quantificável em relação ao ser humano”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 43). Antes de abordá-la, apresento de forma breve o que vem a ser uma abordagem de pesquisa quantitativa, para assim concentrar-me na abordagem de pesquisa qualitativa, pois não atendo em números para se obter resultados, mas o de fazer levantamento de dados sobre as representações construídas por professores paraenses de inglês acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa.

Laville e Dionne (1999) explicitam que quando o conhecimento produzido repousa sobre o procedimento experimental, muito rigoroso, testado, preciso e uma quantificação das observações, tem-se uma perspectiva positivista, e, conseqüentemente, a pesquisa será nomeada quantitativa. Os defensores da quantificação medem seus efeitos “do modo mais exato possível, com o auxílio de instrumentos que se valem das ciências matemáticas e da estatística” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 42).

Entretanto, Gergen e Gergen (2006, p. 368-369) afirmam que a ênfase empírica sobre o comportamento quantificável ignorou o principal ingrediente da compreensão humana, ou seja, as experiências particulares do agente, e o que mantém a comunidade qualitativa estabelecida é que “os métodos qualitativos são mais fiéis ao mundo social do que os quantitativos, e de que as experiências humanas individuais são importantes”.

De acordo com Duff (2002), a pesquisa qualitativa de forma alguma pode ser considerada atórica, tampouco intelectualmente insignificante, não científica, não rigorosa, pelo contrário, ela tem tido um impacto considerável no processo de aquisição de segunda língua e também em outros campos, tais como nas ciências da saúde, ciências sociais e

humanas, na educação, e até na validade ecológica, proporcionando também algumas das mais ricas e compensadoras explorações disponíveis na ciência social contemporânea.

Segundo Gergen e Gergen (2006, p. 367), na pesquisa qualitativa “há espaço para a crítica societal e para o ativismo político, assim como há uma abertura para as expressões literárias, artísticas e dramáticas”. Portanto, cabendo ao pesquisador demonstrar a credibilidade e importância dos métodos e descobertas a que se propõe pesquisar.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa, também

implica na ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente; implica também na natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 96).

Chizzotti (2006) enfatiza que a pesquisa qualitativa reivindica para si uma metodologia autônoma ou compreensiva para as ciências do *mundo da vida* e, lançando mão disso, fica impossibilitada de reproduzir as exigências do rigor metodológico das ciências da natureza. Esse posicionamento é também seguido pela História, Antropologia, Sociologia, Psicologia social, Economia e Ciências humanas. O autor ainda ressalta que:

As transformações históricas da humanidade e as diferenciações sociais tornaram-se um núcleo de interpretação que induzia à busca de raízes históricas dessas mudanças, seja pelo acúmulo de dados explicativos estatísticos sobre a vida urbana, ou pela compreensão da diversidade histórica e cultural dos povos. (CHIZZOTTI, 2006, p. 44).

Gergen e Gergen (2006, p. 368) afirmam que o campo da investigação qualitativa está repleto de entusiasmo, criatividade, efervescência intelectual e ação, e que é uma área que teve muita receptividade por estudiosos que consideravam suas tradições disciplinares restritas e limitadoras, uma vez que puderam voltar-se para “os métodos qualitativos na esperança de gerar relatos mais ricos e que revelem nuances mais delicadas da ação humana”.

Logo, o estudo do uso e da coleta de uma variedade de materiais empíricos “descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (ERICKSON, 1986, p. 17), e é por isso que os pesquisadores dessa área lançam mão de uma ampla variedade de práticas interpretativas com o objetivo de conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu redor.

Como as suposições pré-concebidas e o envolvimento do pesquisador demandam em um processo contínuo de análise de dados, Farah (1997, p. 128) também enfatiza a

importância de se considerar as “assertivas bem delineadas, a validade dos dados verificada e as interpretações do pesquisador checadas com os membros da comunidade pesquisada” (FARAH, 1997, p. 128).

Em pesquisas qualitativas, a análise dos dados deve ser uma constante. Segundo Bogdan e Biklen (1998),

A análise dos dados é o processo sistemático de exploração e organização de transcrições de entrevistas, notas de campo e outros materiais que você acumula para ampliar sua própria compreensão sobre eles e para capacitá-lo a apresentar o que você descobriu para o outro. A análise envolve trabalhar com os dados, organizá-los, dividi-los em unidades manejáveis, sistematizá-los, identificar padrões, descobrir o que é importante, o que é para ser apreendido e decidir o que você contará ao outro. (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 157).

Os autores também destacam que ainda que a análise de dados seja um processo complexo de se fazer, deve-se considerar a possibilidade de dividi-la em etapas, porquanto com o decorrer dos estudos, o pesquisador, “ao se confrontar como uma série de decisões e compromissos, e não como um vasto esforço interpretativo, torna a análise de dados um procedimento mais gerenciável” (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 157).

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1998), é imprescindível decidir o foco, e isso se baseia em pensar e fazer julgamentos sobre os dados. Sem esses julgamentos,

a coleta de dados não tem direção; assim, os dados que você coleta podem não ser substanciais o suficiente para realizar a análise mais tarde. Embora você sempre colete mais dados do que precisa ou possa usar, o foco manterá a tarefa gerenciável. Depois de concluir um ou mais estudos, você pode iniciar procedimentos analíticos mais formais previamente estabelecidos, empregando-os no campo. (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 158).

Para a análise de dados desta dissertação, percorro os seguintes passos sugeridos por Bogdan e Biklen (1998, p. 158-161):

1. Obrigue-se a tomar decisões que restrinjam o estudo. Ao me deparar com os estudos sobre representações e suas possíveis implicações na área educacional, procurei explorar mais sobre o assunto para que melhor pudesse entendê-lo. Sendo viável para o prazo de dois anos de curso, delimito-o na investigação das representações construídas por professores paraenses de inglês acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa.
2. obrigue-se a tomar decisões sobre o tipo de estudo que deseja realizar. Ao delimitar a investigação das representações construídas pelos professores de inglês acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa,

escolho o método configurado em um estudo de caso interpretativo por considerar a relevância dos discursos realísticos advindo dos próprios participantes e por envolver “atenção na descrição e na interpretação do significado” (FALTIS, 1997, p. 146).

3. Desenvolva perguntas das quais se possam extrair informações precisas para o desenvolvimento da pesquisa. Ao redigir suas descobertas, você pode tentar vinculá-las a questões teóricas formais, isto é, refletir sobre o que sustenta suas descobertas (p. 160). Nesta dissertação, elabore perguntas relacionadas à formação inicial dos participantes com o intuito de saber como foi o desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicativa, se eles se sentem proficientes para ensinar a língua-alvo e como eles se veem enquanto falantes dessa língua em sala de aula.
4. Planeje sessões de coleta de dados à luz do que você encontra em observações previamente estabelecidas. Após a coleta de dados feita junto aos participantes da pesquisa realizada para esta dissertação, senti a necessidade de organizar cada sessão à medida que os discursos orais dos professores surgiam, tais como a importância da proficiência linguística, como fazem para desenvolver a competência linguístico-comunicativa e como esses docentes constroem as representações acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa.

Enfim, depois de seguir os quatro passos sugeridos por Bogdan e Biklen (1998) e entender as implicações que a análise de dados tem para a pesquisa qualitativa, acredito que a análise é o momento em que todas as conjecturas previamente pensadas são materializadas através de conceitos teórico-metodológicos relevantes a fim de dar cientificidade à pesquisa e também é o momento em que os dados coletados são confrontados e interpretados sob o prisma da triangulação, método elegido para a análise da pesquisa aqui realizada.

Em virtude disso, nesta dissertação, atento para cada instrumento elegido na obtenção de dados (questionário, entrevistas semiestruturadas, *E-mail*, *WhatsApp* e *Messenger*) de forma que suas informações possam ser validadas, checadas e contrastadas umas com as outras a fim de se obter explicações alternativas e confirmar assertivas.

A seguir, abordo a caracterização do estudo de caso.

3.5 Caracterização do estudo de caso

O referencial metodológico adotado configura-se um estudo de caso interpretativo, por levar em consideração discursos realísticos de professores de inglês, participantes da pesquisa, que atuam na rede pública de ensino no estado do Pará, com foco nas representações construídas por eles próprios acerca da competência linguístico-comunicativa. Antes, entretanto, conceituo o que é estudo de caso, suas modalidades e sua importância para a pesquisa aqui relatada.

Como uma metodologia flexível, o estudo de caso requer que seus redatores produzam um “relato forte, vívido e preenchido com exemplificações interessantes a respeito do que observam” (JOHNSON, 1992, p. 90). De acordo com Freebody (2003), o estudo de caso é uma metodologia de pesquisa que tem sido considerada proeminente há décadas na área de educação e, a razão para isso acontecer, está relacionada a

frustração dos pesquisadores com a aparente falta de impacto das formas mais tradicionais de pesquisa sobre a prática educacional diária e, inversamente, a frustração dos educadores com a aparente não-traduzibilidade de muitos achados de pesquisa. (FREEBODY, 2003, p. 81).

Segundo Faltis (1997, p. 145), desde a década de 1940 os estudos de caso vêm sendo empregado nas pesquisas das ciências sociais, enquanto que os pesquisadores das áreas da linguagem e educação só começaram a utilizá-los em meados da década de 1970, sendo mais recorrentes, nesse período, também em estudos sobre o ensino-aprendizagem de línguas (BOMFIM, 2008), como destaca a autora:

Na área dos estudos da linguagem e da educação, a pesquisa baseada em estudos de caso tem atingido importantes resultados relacionados ao modo como as crianças e adolescentes adquirem a linguagem oral e escrita, como os professores de línguas desenvolvem perspectivas e suposições para subsidiar suas práticas e como o que ocorre fora de sala de aula no contexto escolar interage com as maneiras com que crianças e adolescentes aprendem e usam a linguagem oral e escrita em sala de aula. (FALTIS, 1997, p. 145).

Para Yin (2001, p. 22) o estudo de caso deve ser definido como uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. E tem como objetivo “unir em um só lugar os questionamentos dos pesquisadores e educadores para que possa haver uma reflexão sobre aspectos específicos da prática educacional” (FREEBODY, 2003, p. 81).

Yin (2001) destaca ainda que os estudos de caso se beneficiam de diferentes fontes de evidência, tais como observações, registros gravados, entrevistas, questionários, análise documental. Particularmente para esta pesquisa, a metodologia eleita se apontará em um estudo de caso em que se lança mão de entrevistas semiestruturadas, questionário, E-mail, WhatsApp e Messenger com os professores egressos de uma universidade pública no estado do Pará que hoje atuam profissionalmente como professores de inglês em escolas da rede pública paraense.

Freebody (2003) ainda ratifica que pesquisadores nos mais diversos domínios profissionais e práticas usam estudos de caso como uma forma de conduzir e disseminar a pesquisa com a finalidade de impactar o próprio ofício e também aprofundar as maneiras pelas quais a prática é teorizada, ratificando que o objetivo de um estudo de caso, em sua forma geral, é possibilitar uma investigação na qual pesquisadores e educadores possam refletir sobre instâncias particulares de seu próprio desempenho profissional.

O estudo de caso pode ser classificado de acordo com a área de estudo. Segundo Stake (1994), se o estudo de caso estiver relacionado à área educacional, ele será chamado, por exemplo, de estudo de caso educacional. Ao categorizar os estudos de caso, o autor enfatiza a variação do interesse pelo caso e a orientação metodológica para a pesquisa.

Os estudos de caso podem ser classificados em intrínsecos, instrumentais e coletivos. Segundo Stake (1994), o intrínseco relaciona-se com a motivação do pesquisador com o caso em particular; o instrumental apresenta um caráter secundário, porém, não menos importante, seu objetivo é auxiliar na compreensão do caso, e o coletivo é quando o pesquisador estuda um número de casos paralelamente para investigar um fenômeno, uma população, uma condição geral.

De acordo com Johnson (1992), o número de entidades investigadas não deve ser grande em virtude da própria viabilidade da pesquisa. De preferência, deve-se escolher um número reduzido, pois permite uma análise criteriosa, compatível com a essência desse tipo de estudo, possibilitando um olhar holístico e bem cuidadoso por parte do pesquisador. Este, por sua vez, procura guiar-se pelas perguntas de pesquisa e aprofunda-se no caso em seu contexto, depois descreve, analisa, e dele pode advir informações relevantes sobre processos de aprendizagem.

Ainda segundo Johnson (1992), os estudos de caso são naturalistas, descritivos, longitudinais e de caráter qualitativo. Naturalistas porque acontecem no ambiente natural em que a pesquisa é realizada; descritivos pois os fenômenos são descritos ou interpretados; longitudinais pois as observações são realizadas por um longo período, não obstante alguns estudos possam ser de curta duração, como no caso desta minha pesquisa; e de caráter qualitativo, embora exista a possibilidade de se admitir informações de caráter também quantitativo.

Segundo Freebody (2003, p. 83) o estudo de caso envolve as seguintes etapas:

- a) planejar a coleta de registros;
- b) trabalho de campo – coleta de registros propriamente dita;

- c) análise – compara e contrasta interpretações, expande a relevância do projeto, desenvolvendo interpretações ainda não observadas, explorando conclusões anômalas ou discordantes das hipóteses e impressões originais;
- d) relato – explora um fenômeno complexo de forma que transmita ao leitor uma experiência coerente vivida pelos participantes.

Faltis (1997, p. 145) ressalta que há dois principais tipos de métodos de estudos de caso: interpretativo e intervenção, e que ambos os métodos se relacionam com a observação e reflexão técnica para e durante a coleta de dados. A análise dos dados implica descobrir as ligações entre o contexto e o fenômeno particular de interesse.

Escolho também o estudo de caso interpretativo, que será especificado a seguir, pois através dos discursos orais proferidos pelos participantes, analiso falas, discursos de professores egressos do curso de licenciatura Letras-Inglês de uma universidade pública no estado do Pará, que atuam como professores de inglês na rede pública de ensino, do 6º ao 9º ano, a fim de perscrutar as representações construídas por esses docentes acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa.

3.6 Estudo de caso interpretativo

Os estudos de caso interpretativo na língua e na educação estão relacionados com descrições analíticas que ilustram, apoiam ou desafiam as assertivas teóricas existentes sobre ensino e aprendizagem. Estes estudos envolvem atenção na descrição e na interpretação do significado, e também podem variar “no que diz respeito ao nível de análises usado para interpretar os eventos dentro da descrição” (FALTIS, 1997, p. 146).

De forma geral, muitos estudos de caso interpretativo começam com assertivas sobre como ou por que um determinado fenômeno acontece. Contudo, como afirma Faltis (1997, p. 147), cabe ao pesquisador o refinamento de uma teoria já existente construída sob circunstâncias diferentes.

Segundo Merriam (2001, p. 38-39), os estudos de caso interpretativo, que auxiliam esta pesquisa, contêm “descrições ricas e densas que são utilizadas para desenvolver categorias conceituais ou para ilustrar, apoiar, ou desafiar suposições teóricas existentes anteriormente à coleta de dados”.

Para a autora, o papel do pesquisador é coletar o máximo de informações sobre o problema, com o intuito de “analisar, interpretar ou teorizar sobre o fenômeno, ao invés de apenas descrever o que foi observado ou o que os participantes da pesquisa relataram nas entrevistas” (MERRIAM, 2001, p. 39). Assim, cabendo ao pesquisador reunir todos os dados

e desenvolver uma tipologia ou categorias embasadas em conceitos teórico-metodológicos abordados como suporte para a pesquisa.

Bogdan e Biklen (1998) apresentam alguns tipos de estudos de caso que podem ser adequados à pesquisa que pretendo realizar, entre eles encontram-se o estudo de caso: histórico-organizacional, observacional e documental.

Moura Filho (2005, p. 110) relata que o estudo de caso do tipo histórico-organizacional é uma modalidade que se volta para o estudo de uma organização durante algum tempo, investigando seu desenvolvimento; o do tipo observacional é aquele que está relacionado com observação participante, que pode ser complementada com entrevistas formais e informais e consulta a documentos, o foco deste estudo pode ser tanto a totalidade de uma organização quanto alguns aspectos dela.

No estudo de caso do tipo documental utilizam-se fontes de informações suplementares em pesquisa cujas técnicas principais são a observação participante ou as entrevistas, essas informações suplementares podem ser encontradas em fotografias, vídeos, filmes, apontamentos, cartas, diários etc.

Assim, escolho o método de estudos de caso interpretativo para o desenvolvimento desta dissertação, levando em conta que ele me possibilita ter um maior entendimento acerca das representações construídas pelos professores participantes desta pesquisa no que diz respeito a sua própria competência linguístico-comunicativa, uma vez que me permite analisar relatos orais advindos deles próprios e teorizar seus discursos a fim de que possam gerar reflexão sobre seu desempenho profissional enquanto falantes da língua inglesa.

3.7 Instrumentos de coleta de dados

3.7.1 Entrevistas

Os instrumentos de coleta elegidos para a pesquisa relatada nesta dissertação são entrevistas semiestruturadas, questionário, *E-mail*, *WhatsApp* e *Messenger*, realizados com quatro professores de inglês que atuam no Ensino Fundamental em turmas do 6º ao 9º ano⁵⁰ na rede pública de ensino no estado do Pará. O objetivo das entrevistas é perscrutar, por meio dos discursos de cada professor, o universo das representações construídas por eles próprios acerca de sua competência linguístico-comunicativa. Como já mencionado, esses professores

⁵⁰ Como já explicitado, uma das participantes trabalha, atualmente, no ensino médio, mas já teve experiência docente, durante alguns anos, no ensino fundamental (6º ao 9º ano) e outra, trabalha no ensino fundamental (1º ao 5º ano), entretanto, também já teve experiência docente com turmas do 6º ao 9º ano. Por ocasião deste número reduzido, decidi mantê-las como participantes da pesquisa.

atuam profissionalmente em cidades como Belém, Ananindeua e Tucuruí. A razão dessa escolha me possibilita ter um panorama diversificado das representações construídas por eles como forma de entender como esses docentes se veem enquanto falantes desta língua-alvo.

Antes de abordar o significado de uma entrevista e como entrei em contato com os professores-participantes, apresento, primeiro, o que vem ser uma pergunta. Segundo Laville e Dionne (1999), uma pergunta é resultado da consciência de um problema, que surge no meio em que vive o pesquisador, e que essa percepção do problema se inscreve em uma problemática pessoal, que no princípio é vaga, mas que logo o pesquisador se dedica à construção de uma problemática racional. Em outras palavras:

Após ter se conscientizado de um problema, tenta ‘torná-lo significativo e delimitá-lo’, ‘formulá-lo em forma de pergunta’, para finalmente ‘elaborar uma assertiva’. Desse modo, desenha-se para o pesquisador um procedimento operacional objetivando a continuidade de sua pesquisa. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 103).

Começando com a proposição de perguntas que devem orientar a pesquisa de campo, Erickson (1986) enfatiza que o processo de elaboração delas precisa apresentar, pelo menos, três pontos cruciais, dentre eles

- a identificação de uma vasta gama de modos de organizações sociais formais e informais;
- uma ampla coleta de exemplos de eventos recorrentes no contexto e observações de eventos que ocorrem nos diversos níveis do sistema (na sala de aula, na escola, no grupo de leitura);
- e revelação das conexões existentes entre eles. (ERICKSON, 1986, p. 143-145).

Assim, os pontos cruciais mencionados anteriormente possibilitam identificar, de fato, eventuais problemáticas, frutos, na maioria das vezes, de questionamentos que esse pesquisador tem acerca de determinado assunto, levando-o a observar, de forma mais cautelosa, os eventos e as conexões existentes entre eles. A seguir, explico o que vem a ser uma entrevista.

De acordo com Bogdan e Biklen (2010, p. 14), “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” A entrevista pode ser classificada em: estruturada, semiestruturada e livre. Nesta pesquisa, utilizo a entrevista tipo semiestruturada, pois além de suscitar, por parte dos entrevistados, uma verbalização que expressa o modo de pensar ou de agir das pessoas face

aos temas focalizados, também possibilita não engessar o questionário, dando-me oportunidades de acrescentar e formular novas perguntas ou reformulá-las no decorrer da entrevista.

A entrevista tipo semiestruturada também surge em virtude de se obter “material linguístico concreto por meio de enunciados concretos (escritos e orais)” (BAKHTIN, 2016, p. 16). Porquanto, através desses enunciados, extraio informações que me ajudam compreender as representações que esses professores têm acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa.

Segundo Vieira-Abrahão (2006), a entrevista tipo semiestruturada permite uma maior flexibilidade em sua estrutura geral por ser um instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo, porquanto permite interações ricas e respostas pessoais. Essa modalidade foi escolhida para que os participantes da pesquisa pudessem verbalizar seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados e de seu próprio mundo intersubjetivo, permitindo-me formular questões flexíveis para que analisasse as sequências e as minúcias por conta do discurso dos participantes e da dinâmica que acontece naturalmente.

Após entrar em contato através do recurso tecnológico *E-mail* com um total de dez professores de inglês efetivos que trabalham na rede pública de ensino no estado do Pará, manifestando meu interesse em desenvolver uma pesquisa em que gostaria de investigar as representações construídas por professores de inglês acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa, ou seja, como eles se veem enquanto falantes da língua que ensinam e que estratégias utilizam para aprimorarem essa competência, obtive respostas de apenas quatro participantes que gentilmente concordaram em participar da pesquisa.

Pensando na praticidade e otimização do tempo dos docentes, em virtude da própria rotina de trabalho que levam⁵¹ (como professores de inglês, possuem uma carga horária elevada em virtude de darem duas aulas por semana em cada turma), enviei para seus e-mails um questionário, a fim de que respondessem em momento oportuno. Posteriormente à análise de suas respostas, percebi a necessidade de entrevistá-los por meio das ferramentas *WhatsApp* e *Messenger* para que pudesse ratificar cada pergunta e resposta, esclarecer o que não havia sido suficientemente claro para eles, reformular novas perguntas que foram surgindo no decorrer da pesquisa e interpretar seus enunciados com respaldo teórico apresentado nesta dissertação.

⁵¹ De acordo com a Resolução SE Nº 81, de 16/12/2011, que estabelece as diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais, o número de aulas da parte diversificada (língua estrangeira) é de duas (2) aulas por semana do 6º Ano ao 9º Ano no ensino fundamental (Ciclo II).

Logo, acredito que a interpretação desse “mundo” intersubjetivo traz subsídios importantes para a realização da pesquisa aqui relatada, pois proporciona entender as representações construídas por eles próprios acerca da competência linguístico-comunicativa.

3.7.2 Instrumentos tecnológicos utilizados na pesquisa

A escolha dos instrumentos tecnológicos *E-mail*, *WhatsApp* e *Messenger*, como dito anteriormente, também surge como recursos que me possibilitaram entrar em contato com os professores-participantes, principalmente, em decorrência da distância em que me encontrava deles (durante o desenvolvimento da dissertação, todos os participantes estavam no estado do Pará e o pesquisador, em Brasília, no Distrito Federal). A escolha por esses instrumentos é endossada pensando na praticidade e otimização do tempo dos docentes por causa da própria rotina de trabalho que levam.

Segundo Braga (2013), o contexto atual, principalmente, dos centros urbanos, passa por significativas mudanças, dentre elas a maneira como a sociedade é influenciada pelos meios tecnológicos de comunicação que, por sua vez, influenciam a natureza linguística dos enunciados. Para a autora, a Revolução Industrial foi o estopim do grande impacto nos modos de produção e nas relações econômicas e socioculturais mais amplas, ao ponto de tais mudanças sociais criarem “as condições estruturais (as estruturas sociais) necessárias para o surgimento da *Sociedade da Informação*” (BRAGA, 2013, p. 39).

O acompanhamento desses avanços possibilitou a criação de uma nova linguagem que passou do analógico e migrou para o digital, propiciando ainda mais a integração e a hibridização dessas linguagens. De acordo com Braga (2013), uma das consequências dessas transformações foi o advento de novos tipos de gêneros e composição textuais, ou seja, novas práticas comunicativas, que passaram a circular em larga escala, dentre elas a criação de redes sem fio (*wireless*) e os novos tipos de máquinas (*smartphones*, *notebooks*, *netbooks*, *ipads*).

De forma específica, lanço mão, nas entrevistas, dos instrumentos tecnológicos *E-mail*, *WhatsApp* e *Messenger* como constatação de que eles são também uma forma híbrida de se comunicar e por ter ciência de que os professores-participantes têm fácil acesso a esse gênero eletrônico e os utilizam com bastante frequência. Dessa forma, ratifico e concordo com a autora quando afirma que o impacto da tecnologia utilizada para a prática comunicativa amplia a divulgação e a troca de informações, assim como uma maior flexibilização de formas e facilidade de acesso que não se limitam às barreiras de tempo e espaço, uma vez que o

“usuário pode levar consigo para os diferentes lugares nos quais circula” (BRAGA, 2013, p. 39).

Acredito também que a popularização da comunicação mediada por computador possibilita o desenvolvimento da habilidade de se redigir textos extraídos de contextos autênticos de comunicação. Os professores-participantes, ao serem indagados sobre questões que gostaria que desenvolvessem com mais precisão, retornaram suas respostas através de enunciados provindos de ferramentas tecnológicas que viabilizaram suas participações no desenvolvimento da pesquisa relatada nesta dissertação, indicador de que a tecnologia digital dá continuidade ao processo de conversas a distância em tempo real, facilitando a integração de diversos modos de comunicação.

Assim, com o desenvolvimento da pesquisa, pude constatar que os instrumentos tecnológicos *E-mail*, *WhatsApp* e *Messenger* vieram agregar e facilitar o trabalho como um todo, porquanto além de serem meios de comunicação a distância eficientes, são também de baixo custo, que permitem trocas interativas em escala global.

A seguir, trato da análise de dados.

3.8 Análise de dados

Como mencionado, os instrumentos utilizados para a coleta de dados são entrevistas semiestruturadas, questionários, *E-mail*, *WhatsApp* e *Messenger*. Consulto também fontes documentais oficiais (Diretrizes Curriculares Curso de Graduação em Letras-Inglês, Base Nacional Comum Curricular) a fim de obter informações e analisar melhor o contexto da formação inicial dos professores de inglês e compreender o que se espera, legalmente, de professores habilitados e licenciados em língua inglesa no quesito competência linguístico-comunicativa, possibilitando-me analisar, de forma mais contundente, as respostas dos participantes da pesquisa, e cada discurso proferido é analisado a partir de uma perspectiva bakhtiniana, por entender que “o uso da linguagem perpassa por todos os campos da atividade humana, e a língua, como meio de comunicação, é também responsável pela formação da consciência subjetiva” (BAKHTIN, 2004, p. 113), ou seja, não há possibilidade de compreender a linguagem senão a partir de sua natureza sócio-histórica.

A análise de dados é feita através de uma categorização dos próprios enunciados dos professores-participantes. Seus discursos orais foram de extrema importância porque pude extrair deles quais são as representações construídas por cada docente acerca da competência linguístico-comunicativa.

As estratégias de análise de dados levaram em conta as categorias de ressonância discursiva de Serrani (1991) como forma de extrair dos próprios enunciados proferidos pelos docentes participantes desta pesquisa uma ressonância de palavras ou expressões que continuamente se propagam como reincidentes em seus discursos.

Ressalto também que, nos instrumentos para a obtenção de dados, a linguagem assume um pilar fundamental pois, por meio dela, os discursos e enunciados proferidos ganham vida e contribuem para o entendimento de como cada sujeito participante da pesquisa interpreta o mundo em que vivem. Para isso, recorro aos estudos de Bakhtin acerca da linguagem por entender que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso dela” (BAKHTIN, 2016, p. 11) e que o termo língua é constituído da necessidade de comunicação e não como resultado de um sistema de regras, estável, homogêneo e desvinculado de valores ideológicos.

A seguir, explico as razões de lançar mão dos documentos oficiais (Diretrizes Curriculares Curso de Licenciatura em Letras-Inglês, Base Nacional Comum Curricular), consultados na pesquisa realizada nesta dissertação.

3.9 Razões da consulta de documentos oficiais para esta dissertação

Instituições escolares, universidades e outras organizações, por exemplo, apresentam e produzem, como de praxe, documentos específicos que regem internamente seus estabelecimentos e funcionam como instrumentos de controle e ordenamento legal que objetiva configurar um conjunto coeso de normas a serem atendidas.

No caso específico, consulto fontes documentais oficiais (Diretrizes Curriculares Curso de Graduação em Letras-Inglês, Base Nacional Comum Curricular) a fim de obter informações e analisar melhor o contexto da formação inicial dos professores de inglês e compreender o que se espera, legalmente, de professores habilitados e licenciados em língua inglesa no quesito competência linguístico-comunicativa

Enquanto as escolas são regidas por dois importantes documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP) – instrumento que reflete a proposta educacional da escola, possibilitando aos membros dela, uma tomada de consciência dos problemas e das possíveis soluções, estabelecendo, com isso, as responsabilidades de todos – e o Regimento Escolar – que busca estabelecer diretrizes para o funcionamento das Unidades Educacionais –, as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Letras-Inglês orientam a formulação do projeto pedagógico do referido curso superior, tendo como uma das prerrogativas desenvolver no

aluno futuro-professor “competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação”⁵².

Para esta dissertação nomeio dois documentos oficiais (Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês, Base Nacional Comum Curricular) como suporte para embasar minhas assertivas quanto à necessidade do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de professores da rede pública de ensino do estado do Pará.

E como tal, endosso que a literatura nomeia esses documentos como oficiais, também conhecidos como comunicações externas. De acordo com Bogdan e Biklen (2006, p. 137), essas comunicações “referem-se a materiais produzidos por organizações para consumo público”. Depreendendo-se, portanto, que esse material é útil para entender as perspectivas oficiais sobre programas, a estrutura administrativa e outros aspectos da organização. E, como indicadores das estratégias dos sistemas institucionais, acredita-se que esses documentos representam uma expressão direta dos valores daqueles que os elaboraram e os administram.

Como uma operação ou um conjunto de operações que visa representar “o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2011, p. 51), os documentos oficiais objetivam dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. Ou seja, o propósito a atingir é o conteúdo para que o observador possa ter acesso facilitado, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo).

Para a pesquisa que desenvolvo, os documentos oficiais (Diretrizes Curriculares Curso de Graduação em Letras-Inglês, Base Nacional Comum Curricular) têm a incumbência de trazer para o próprio trabalho uma riqueza de informações, as quais também podem ser utilizadas em várias áreas das ciências humanas e sociais, uma vez que essa análise aproxima o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e social (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Quando a BNCC considera que “as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores” (BRASIL, 2017, p. 477), entendo que o professor de língua estrangeira seja o agente fundamental e

⁵² Parecer CNE/CES 492/2001. Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar: b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação.

responsável pelo dinamismo da língua em uso na sala de aula, proporcionando interações autênticas, compartilhamento de informações e conhecimentos por meio da língua-alvo.

Nesse sentido, trabalhar com documentos oficiais inspira credibilidade e representatividade. Ou seja, por eu estar inserido no sistema educacional, os documentos (Diretrizes Curriculares Curso de Licenciatura em Letras-Inglês, BNCC) são extensão daquilo que sou como profissional uma vez que eles regem os direitos, deveres e as orientações a serem seguidas.

A seguir, apresento a triangulação de dados e como ela é realizada na pesquisa aqui relatada.

3.10 Triangulação

O método de triangulação de dados faz-se necessário porquanto seu cerne prima pela utilização de variados instrumentos de coleta de dados em virtude da própria complexidade e dinamicidade do objeto de estudo e tem sempre como objetivo a confrontação dos registros para que haja validação da análise desses dados.

Segundo Stake (1994, p. 241), a triangulação “é um processo que usa uma multiplicidade de percepções para clarificar significados, verificando o grau de repetição de uma observação ou repetição”. Assim, com vistas a confrontação e interpretação dos dados, acredito que a triangulação reúne características essenciais para a análise uma vez que agrupa conceitos teórico-metodológicos que validam os discursos orais provindos dos participantes desta pesquisa, as explorações de registro coletados e as análises documentais.

Janesick (1994, p. 215), destaca que o termo triangulação, na pesquisa qualitativa, pode apresentar mais de três métodos ou instrumentos, e se configuram em quatro tipos básicos e são:

- a) triangulação de dados, que compreende o uso de dados de várias origens em um único estudo;
- b) triangulação de investigadores, que é o uso, em uma pesquisa, de vários pesquisadores ou avaliadores;
- c) triangulação de teorias, que se refere ao uso de múltiplas perspectivas para interpretar um único conjunto de dados; e
- d) triangulação metodológica, que é o uso de múltiplos métodos para estudar um único problema.

Para Fetterman (1998, p. 93), o método da triangulação é o epicentro da validação etnográfica, pois “checa uma fonte de informação com outra para obter explicações alternativas e confirmar assertivas”.

No mesmo raciocínio, Weiss (1998) endossa que, no referido método, as evidências obtidas são apontadas como fortes, pois se reduzem eventuais vieses no processo de coleta. Davidson (2005) também apresenta entendimento semelhante sobre a triangulação, pois reconhece-a como a combinação de diferentes fontes e métodos de coleta. Segundo a autora, a despeito do uso de diferentes métodos, deve-se analisar os dados obtidos em conjunto e tirar conclusões baseado no todo, não com base em dados obtidos pelos métodos individuais e, caso haja divergências, deve-se explorá-las e explicá-las, o que, por sua vez, pode exigir novas coletas.

Vieira-Abrahão (2006, p. 221) também compartilha dessa ideia ao dizer que, no método de triangulação, “[...] nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas”.

De acordo com Gibbs (2009), a triangulação, ao ser aplicada em pesquisas sociais, possibilita obter mais de uma visão precisa (ou mais precisa) e diferente sobre um tema. Essas visões podem ser baseadas em “amostras e conjuntos de dados (dados cronológica e geograficamente diferentes e resultantes de entrevistas, observações e documentos); investigadores (equipes ou grupos de pesquisa em diferentes lugares); metodologias e teorias de pesquisa (etnografia, análise de conversação, teoria fundamentada, feminismo etc.)” (GIBBS, 2009, p. 120).

Entretanto, nem todos compartilham do entendimento no que se refere à triangulação, uma vez que sua relevância para a pesquisa qualitativa tem sido questionada. Um desses questionadores é Silverman (2000), segundo o qual rejeita essa abordagem porque “ela pressupõe que exista uma realidade única subjacente, da qual se obtêm diferentes visões” (SILVERMAN, 2000, p. 177). Para o autor, cada peça de pesquisa oferece sua própria interpretação de seus resultados e que não faz sentido perguntar qual é mais próxima de uma realidade subjacente.

De acordo com Gibbs (2009), embora a triangulação não possa ser usada, em última análise, para criar uma interpretação única, válida e precisa da realidade, ainda existem usos práticos para ela:

- Sempre é possível cometer erros em sua interpretação, e uma visão diferente da situação pode esclarecer limitações ou sugerir qual das visões conflitantes é mais provável. O próprio Silverman faz isso quando demonstra como é possível usar dados quantitativos em um estudo qualitativo para reforçar conclusões e sugerir linhas produtivas de investigação (cf. SILVERMAN, 2000, p. 145-147).

- Sempre há uma possibilidade de que informantes não sejam coerentes no que dizem e fazem. Eles podem mudar de ideia em relação ao que pensam e dizem entre uma ocasião e outra, e podem tomar alguma atitude diferente do que dizem fazer. Formas de triangulação de dados (p. ex., observar ações e entrevistar pessoas) são úteis aqui, não para mostrar que os informantes estão mentindo ou errados, mas para revelar novas dimensões da realidade social nas quais as pessoas nem sempre agem de forma coerente. (GIBBS, 2009, p. 122).

Tomando como exemplo a importância da triangulação dos dados, equiparo esse método como a metáfora do holofote de Karl Popper. Segundo Paiva (2011), essa metáfora infere que a observação não é o começo da construção do conhecimento, uma vez que antes se têm os problemas e os interesses da pesquisa que nortearão o que se quer descobrir. Logo, um holofote, de acordo com Popper, ilumina uma parte, mas deixa outras na penumbra, por isso, o que vemos depende de quem somos e procuramos e o objeto observado é, de certa forma, construído por nós, sendo o observador um seletivo daquilo que observa.

Tuzzo (2016) também corrobora essa ideia, ao afirmar que

pesquisar é como um raio de luz que ao iluminar um objeto nos oferece uma perspectiva, mas se a luz for aumentando poderemos ver outros ângulos, outros lados... e assim nossa percepção também vai sendo ampliada podendo mudar a nossa ideia quanto à forma, o tamanho, à cor. Pesquisar é escrever um soneto de luz. A luz que parte do objeto, mas que se concretiza na clareza de novas. (TUZZO, 2016, p. 130).

Como um termo emprestado pela primeira vez das ciências sociais, a triangulação transmite a ideia de que para estabelecer um fato você precisa de mais de uma fonte de informação para que a verificação dos fatos aconteça. De acordo com Bogdan e Blikem (2006, p. 115-116), a razão de isso acontecer surge em virtude de que “muitas fontes de dados eram melhores em um estudo do que uma única fonte, porque várias fontes levam a uma compreensão mais completa dos fenômenos que se estava estudando”⁵³.

Enfim, o método de triangulação dá suporte para que os instrumentos utilizados para a coleta de dados sejam, de fato, validados, como afirma Vieira Abrahão (2006, p. 221): “[...] nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas”.

⁵³ No original: It came to mean that many sources of data were better in a study than a single source because multiple sources lead to a fuller understanding of the phenomena you were studying.

3.11 Realização da triangulação de dados nesta pesquisa

Tendo a noção de que o método da triangulação é o epicentro que “checa uma fonte de informação com outra para obter explicações alternativas e confirmar assertivas” (FETTERMAN, 1998, p. 93), pude observar que esse método utiliza-se de uma multiplicidade de percepções para clarificar significados, o que me permitiu lançar mão de algumas estratégias a fim de que confrontasse cada dado apresentado na pesquisa realizada e, posteriormente, sugerir linhas produtivas de investigação.

Em um primeiro momento, entrei em contato com um total de dez professores de inglês efetivos que trabalham na rede pública de ensino no estado do Pará, explicando que se tratava de uma pesquisa em que gostaria de investigar como os professores de inglês se veem enquanto falantes da língua que ensinam e que estratégias utilizam para aprimorarem a sua própria competência linguístico-comunicativa.

Diante da resposta positiva deles em participar e, pensando na praticidade e otimização de seu tempo, em virtude da própria rotina de trabalho que levam, enviei para seus *E-mails* um questionário, a fim de que pudessem responder em momento oportuno. Entretanto, obtive respostas de apenas quatro participantes. Número que conjeturo poderia ter sido maior, porém, de forma alguma inviabiliza a análise desta pesquisa que, só surge em virtude da própria linguagem dos participantes. Seus discursos orais foram de extrema importância porque pude extrair deles as representações construídas por eles próprios.

No segundo momento, contrastei suas falas com pressuposições teóricas e categorizei-as baseadas nos próprios enunciados proferidos pelos docentes participantes, tendo em Serrani (1991) a estratégia de ressonância discursiva para identificar palavras ou expressões que continuamente se repetem ou se propagam como reincidentes em seus discursos como forma de expressividade na construção de referência, e agrupei-as em representações construídas sobre o curso licenciatura Letras-Inglês, sobre competência linguístico-comunicativa, sobre a proficiência oral da LE, sobre cursos de formação continuada, sobre o medo de falar a LE e sobre as estratégias para desenvolver competência linguístico-comunicativa.

Por fim, diante de todas essas informações, entrei em contato novamente com os professores-participantes. Dessa vez, o contato foi feito por meio do recurso tecnológico *E-mail*, *WhatsApp* e *Messenger* para ratificar cada pergunta e resposta, esclarecer o que não havia sido suficientemente claro para eles, reformular novas perguntas que foram surgindo no decorrer da pesquisa e confrontar suas falas mais uma vez com respaldo teórico, endossando,

uma triangulação de dados feita sob a combinação de vários instrumentos com a finalidade de trazer para a própria pesquisa solidez e confiabilidade dos dados analisados.

3.12 O pesquisador e a ética

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), a pesquisa qualitativa envolve “o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos”. Ao lançar mão desse conceito, conjecturo que pesquisadores se esmeram na busca de uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, tendo como expectativa o interesse de tornar os mundos da experiência que estudam mais compreensíveis.

A pesquisa qualitativa segue uma variedade de rótulos, tais como, os de teoria, método, análise, ontologia, epistemologia e metodologia. Porém, ressalta-se que por trás desses termos está o pesquisador como ser pessoal “que fala a partir de uma determinada perspectiva de classe, de gênero, de raça, de cultura e de comunidade étnica” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32).

Ainda de acordo com Denzin e Lincoln (2006), o pesquisador aborda o mundo com um conjunto de ideias, questionamentos, para então examinar, de maneira específica, a coleta de materiais empíricos que tenham ligação com a questão, e depois de analisá-los, escreve a seu respeito. Acredito também que sua fala decorre a partir de uma comunidade interpretativa distinta, que se materializa de forma particular marcada pelo gênero no ato da pesquisa.

Gergen e Gergen (2006, p. 370) compartilham a assertiva de que o pesquisador volta-se para os métodos qualitativos na esperança de gerar relatos mais ricos e que revelem nuances mais delicadas da ação humana, e que ele atua como “autor supremo no trabalho (ou coordenador das vozes), servindo, portanto, como juiz supremo da inclusão, da ênfase e da integração”.

Assim, verifica-se que o pesquisador é um ser socialmente situado e inserido num contexto histórico, cabendo a ele a função de nortear e ao mesmo tempo de restringir o trabalho a ser feito em cada estudo específico, o que corrobora o pensamento de Denzin e Lincoln (2006, p. 33) que diz: “a diversidade e o conflito sempre caracterizam esse campo, e constituem suas tradições mais duradouras, [...] o pesquisador também deve defrontar-se com a ética e a política da pesquisa”.

Ainda reitero que o pesquisador tem um importante papel questionador, pois suas hipóteses provêm de perguntas, que por sua vez, são alicerçadas em teorias acumuladas a

respeito, e que posteriormente se transformam em conhecimento inteligente e ativo, atingindo sua função social e política, como asseveram Lüdke e André (1986, p. 5):

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas.

Além de ter um inevitável posicionamento político, o investigador, segundo Gergen e Gergen (2006), atua como autor supremo do trabalho (ou coordenador das vozes), servindo, portanto, como juiz supremo da inclusão, da ênfase e da integração. Ele também é conhecido por ser curioso e não se acomoda diante da ausência de um conhecimento, principalmente quando se depara com um problema cuja resolução a pesquisa poderia contribuir.

Semelhantemente, Laville e Dionne (1999, p. 96) ratificam que “o pesquisador desconfia do saber que lhe é oferecido pronto, do modo como o saber foi construído, os valores que o fundamentam, e de se perguntar se poderia existir outro mais satisfatório”.

O pesquisador consciente é aquele que desconfia das explicações do senso comum, e tende questioná-las e reconsiderá-las para verificar seu fundamento. Todo esse esforço é resultado da convicção de que o saber científico não provém “da intuição, do senso comum, da autoridade, ou ainda das explicações míticas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 96). E, aceitando isso, o pesquisador “confere um grande valor aos saberes constituídos através desses procedimentos, reconhece que esses valores podem ser relativos, incompletos, provisórios”⁵⁴.

Ressalta-se, também, que o pesquisador aceita previamente, e sem frustração, os limites do procedimento científico, ou seja, dados colhidos nem sempre conduzem a resultados previstos e pontos de vista podem ser contraditados. O importante é “reorientar e revisar suas perspectivas, tolerar que outros possam ter opiniões diferentes sobre os resultados de sua pesquisa, e que possam eventualmente produzir, por sua vez, saberes divergentes”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 97).

Segundo Celani (2005, p. 106), o paradigma qualitativo, particularmente quando de natureza interpretativista, “nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte”, por isso deve-se evitar danos e prejuízos para os

⁵⁴ Ibid, 1999, p. 96.

participantes de pesquisas, para os próprios pesquisadores, para a profissão e para a sociedade em geral.

Reitero que o posicionamento ético do pesquisador é de extrema importância para todos os envolvidos na pesquisa, pois se cria uma atmosfera de respeito mútuo, de apoio e de tolerância. E, para concluir, trago as palavras de Celani (2005) sobre a postura que o pesquisador precisa ter diante dos participantes da pesquisa:

É preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana. Para a profissão e a sociedade em geral, a perda de confiança na pesquisa e nos pesquisadores pode representar danos irreparáveis. (CELANI, 2005, p. 107).

A seguir, a análise de dados.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS

Reconhecendo que a capacidade de usar a linguagem comunicativamente envolve “conhecimento ou competência na língua, e a capacidade de implementar, ou usar essa competência” (BACHMAN, 1995, p. 81), compus um questionário e realizei entrevistas semiestruturadas cujas perguntas pudessem rememorar em cada professor-participante, professores de inglês efetivos da rede pública de ensino no estado do Pará, sua trajetória profissional enquanto aprendiz-falante da língua inglesa e, entender como os mesmos constroem as representações acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa.

As estratégias de análise de dados são baseadas nas categorias de ressonância discursiva de Serrani (1991) como forma de extrair dos próprios enunciados proferidos pelos docentes a ressonância de palavras ou de expressões que continuamente se propaga como reincidentes em seus discursos e surge na medida em que o objeto do discurso ganha expressividade e se repete durante as próprias falas tanto na construção da referência, quanto na construção de estratégias argumentativas. Essas repetições possibilitaram-me agrupar (categorizar) cada representação porquanto vindas da ênfase e realce do próprio enunciado (BAKHTIN, 1992) dos professores. Assim, sintetizo, através de suas falas, um protocolo de análise baseado no próprio discurso dos docentes, o qual me possibilitou extrair palavras ou expressões repletas de significações e representações construídas por eles próprios. Em seguida, categorizo as representações.

PROTOCOLO DE ANÁLISE					
Curso de Letras- Inglês	Competência linguístico-comunicativa	Proficiência oral da LE	Cursos de formação continuada	Medo de falar a LE	Estratégias para desenvolver CLC
Mas; Porém; Uma vez que não tínhamos; Isso, de certa forma, me atrapalhou bastante (dupla habilitação)	Mas, o professor também deve ir atrás de conhecimento para melhorar a sua prática; não me formei com proficiência (...); não ficar parado esperando as oportunidades aparecerem; Autoprofissionalização; cursos de capacitação	Hoje tenho o domínio dos conteúdos; Falo no sentido gramatical; Regras; consultei o dicionário; gramática e leitura de	participei de alguns cursos nos Estados Unidos. Era um sonho antigo; Um dos mais importantes para a minha carreira foi o curso que realizei nos	“Seu Inglês é tão ruim que se existisse uma nota menor que insuficiente, eu te daria”. “Me fechei”.	intercâmbio; -estuda fonética e fonologia; - procura estar em contato com falantes nativos da língua Inglesa. cursos de capacitação; -estudando; -ouvindo

<p>Português- Inglês); não me dediquei o suficiente para o Inglês por ter de dividir a atenção entre as duas faculdades.</p>	<p>[fora da universidade]; buscar outros meios [fora da universidade].</p>	<p>textos são as duas habilidades que melhor desenvolvi na faculdade; domínio dos conteúdos; grandes profissionais, profissionais de destaque no mercado; O conteúdo era todo ministrado na língua inglesa; não tinha aula em português, tinha aula somente em inglês; Tenho que melhorar muito; tenho de melhorar o Speaking e o Listening; não me considero com alto nível de proficiência;</p>	<p>Estados Unidos; Todos os cursos de formação que faço, são de minha iniciativa; professores nativos; conversações, palestra com nativos da língua inglesa; professor de escola pública onde o nível de proficiência dos alunos é bem menor que o meu (...); O fato de não poder lecionar a Língua Inglesa falando em Inglês.</p>		<p>música; -assistindo a filmes; -fazer intercâmbio; -estudo bastante antes das aulas.</p>
--	--	---	--	--	--

4.1 Representações construídas sobre o curso licenciatura letras-inglês

<p>Você acredita que a universidade te preparou, te deu elementos, condições que te levassem a desenvolver uma competência linguístico-comunicativa para ser professora(o) de inglês?</p>			
<p>Participante L</p>	<p>Participante E</p>	<p>Participante K</p>	<p>Participante M</p>
<p>Sim. A universidade me deu todas as ferramentas necessárias para que eu pudesse</p>	<p>Não. Acredito que a universidade concede muitas oportunidades de desenvolvimento ao</p>	<p>Apesar de o curso ser bom, no que diz respeito à fala (speaking), não me</p>	<p>Na formação vi, que o suporte que tínhamos no período coincidia com a realidade do</p>

<p>seguir em minha vida como profissional e me destacar no mercado de trabalho. Mas, o professor também deve ir atrás de conhecimento para melhorar a sua prática, não ficar parado esperando as oportunidades aparecerem. O sucesso na profissão depende unicamente de nós. A universidade apenas é facilitadora para que possamos juntar uma gama de conhecimento e correr atrás do restante.</p>	<p>aluno através de cursos, pesquisa etc., mas não no curso em si. No curso o aluno amplia muito o conteúdo teórico, porém pouca prática. Portanto, não me senti preparado para trabalhar em sala de aula quando saí da universidade.</p>	<p>formei com proficiência (...). Na época, era permitido ao aluno fazer o curso de Letras com duas habilitações: Língua Portuguesa e Língua Inglesa. <u>Isso, de certa forma, me atrapalhou bastante</u>, pois eu não consegui conciliar as duas faculdades e tive de parar a graduação em Inglês por um ano para terminar a graduação em Português. <u>Quase perdi o curso e não me dediquei o suficiente para o Inglês por ter de dividir a atenção entre as duas faculdades.</u></p>	<p>curso, uma vez que não tínhamos um laboratório de inglês, e tínhamos que comprar os nossos livros específicos, pois a biblioteca não dispunha do material até então.</p>
--	---	--	--

Essas respostas corroboram a realidade que ainda persiste nos cursos de licenciatura Letras-Inglês na maioria das universidades brasileiras. Como já demonstrado na justificativa desta dissertação, Paiva (2003) relembra que o curso de Letras tem um débito enorme quanto a promover oportunidades para que o aluno (futuro-professor de LE) desenvolva competência linguístico-comunicativa na língua estudada. Para a autora, enquanto não houver uma implementação política que valorize, de fato, iminentes profissionais que atuarão no ensino da língua-alvo em escolas públicas, dificilmente essa triste realidade mudará.

Segundo a participante K, a dupla licenciatura Letras Português-Inglês não lhe permitiu dedicar-se o suficiente a fim de que desenvolvesse uma competência linguístico-comunicativa na língua inglesa, uma vez que os cursos (Português e Inglês) separadamente exigem suas respectivas demandas, como constatado no seu próprio enunciado:

<p>Participante K</p> <p>Na época, era permitido ao aluno fazer o curso de Letras com duas habilitações: Língua Portuguesa e Língua Inglesa. <u>Isso, de certa forma, me atrapalhou bastante</u>, pois eu não consegui conciliar as duas faculdades e tive de parar a graduação em Inglês por um ano para terminar a graduação em Português. Quase perdi o curso e <u>não me dediquei o suficiente para o Inglês por ter de dividir a atenção entre as duas faculdades.</u></p>

Como visto, apesar de os professores asseverarem que o curso licenciatura Letras-Inglês correspondeu, de uma certa forma, as suas expectativas,

Participante L	Participante E	Participante K	Participante M
<u>A universidade me deu todas as ferramentas necessárias</u> para que eu pudesse seguir em minha vida como profissional e me destacar no mercado de trabalho (...)	<u>Acredito que a universidade concede muitas oportunidades de desenvolvimento</u> (...) através de cursos, pesquisa (...)	Apesar de o <u>curso ser bom</u> (...)	Na formação vi, que <u>o suporte que tínhamos no período coincidia com a realidade do curso</u> (...)

percebe-se que, quase imediatamente, as conjunções adversativas *mas*, *porém*, ou uma indicação de ideia contrária, extraída das próprias falas dos participantes, se estabelece após o primeiro enunciado como forma de contradizer o que acabou de ser dito:

Participante L	Participante E	Participante K	Participante M
<u>Mas</u> , o professor também deve ir atrás de conhecimento para melhorar a sua prática, não ficar parado esperando as oportunidades aparecerem. O sucesso na profissão depende unicamente de nós.	(...) <u>mas</u> não no curso em si. No curso o aluno amplia muito o conteúdo teórico, <u>porém</u> pouca prática. Portanto, não me senti preparado para trabalhar em sala de aula quando saí da universidade.	(...) <u>não me formei com proficiência</u> (...).	<u>Uma vez que não tínhamos</u> um laboratório de inglês.

Já apresentado no capítulo do referencial teórico, quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, temos uma ressonância discursiva, a qual contribui para a construção de uma representação de sentido predominante. De acordo com Serrani, a ressonância “é produzida por meio de um efeito de eco entre as unidades; elas soam de novo, acontecendo uma vibração semântica mútua” (SERRANI, 1991, p. 103-104). Diante das respostas dos participantes, pude perceber que a conjunção *mas*, *porém*, *uma vez que não*, *não me formei*, como um item lexical, apresenta um relevante significado semântico, porquanto dá ênfase ao que é dito posteriormente como forma de realce, destaque, relevo, ao dizer que o curso licenciatura Letras-Inglês não foi suficiente para torná-los competentes na língua-alvo.

Observo também, através dos enunciados proferidos pelos participantes, que cada um rememorou sua própria formação inicial, os desafios com os quais se depararam durante o

curso e o impacto que a busca fora do curso em si repercutiu profissionalmente para atuarem no mercado de trabalho. Assim, verifica-se que o processo de reflexão, entendido como uma “autoanálise”, já mencionado por Libâneo (2010), sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros e está longe de ser considerado uma fórmula acabada, definida.

Ao serem indagados sobre o curso Letras-Inglês, conjecturo que cada participante reflexiona se, de fato, a universidade contribuiu para que tivessem uma competência linguístico-comunicativa ao ponto de se sentirem seguros para atuarem, posteriormente, no mercado de trabalho. Logo, o processo reflexivo, presente em todos os discursos proferidos pelos participantes desta pesquisa, agrega-se como uma maneira de “volta-se sobre si mesmo” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 29) a fim de que enriqueça e modifique não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Como visto, no que concerne ao curso licenciatura Letras-Inglês como preparador para que o aluno desenvolva competência linguístico-comunicativa e se sinta confiante quanto ao desenvolvimento dessa competência ao ponto de utilizarem essa língua a contento em sala de aula, percebe-se que os discursos orais extraídos dos próprios participantes desta pesquisa são claramente entremeados por uma representação de que o curso em si não atendeu suas expectativas. Segundo Prabhu (1995), essa representação insere-se no componente ideacional, pois nele há ideias ou conceitos, percepções gerais como conhecer e aprender uma língua que, no caso desse curso específico, os alunos tiveram que “correr atrás”, “ir em busca”, “buscar outros meios”, “fora da universidade”, “não ficar parado”, “cursos de capacitação”, ou seja, procurar em outros ambientes educacionais, fora da universidade, meios para desenvolverem essa competência linguística, mostradas no quadro abaixo como efeito de uma ressonância discursiva que tem um “efeito de eco” (SERRANI, 1991).

Participante L	Participante E	Participante K	Participante M
(...) professor também deve ir atrás de conhecimento [fora da universidade] para melhorar a sua prática, não ficar parado esperando as oportunidades aparecerem.	Se o aluno não for em busca [fora da universidade] da sua autoprofissionalização , ele pouco produzirá nesse quesito enquanto professor (...).	Hoje, com a experiência e os cursos de capacitação [fora da universidade] que tenho feito sempre que possível, sinto-me um pouco mais segura para lecionar.	O Aluno dentro do curso, precisa buscar outros meios [fora da universidade] de torna-se proficiente, principalmente quando falamos no quesito comunicação falada.

Acerca da universidade em que estudaram, acredito que o relato dos professores-participantes evidencia que o curso licenciatura Letras-Inglês é, sem dúvida, o lugar que os oportuniza crescer profissionalmente através do desenvolvimento de metodologias e aprimoramento da língua-alvo. Equiparo-o à metáfora do “portão”, já relatada por Almeida Filho (2018), segundo o qual o portão é, na verdade, uma barreira simbólica que possibilita o acesso ao mundo do trabalho profissional, e entrar nesse universo da prática e aprimoramento docente torna-se uma questão de requisitos invocados em cada situação e contexto, porquanto há critérios de admissibilidade de candidatos e o “guardião” (universidade) os aplica em cada situação aos que se apresentam no portão “pedindo ingresso”.

Assim, diante das falas dos participantes, parece que há uma crença disseminada acerca do “correr atrás”, fora da universidade, denotando a evidência de que não basta apenas estar inserido no contexto acadêmico para adquirir conhecimento didático-metodológico, é preciso ir além. Ou seja, mediante o enunciado desses professores chego a inferir que investir em autoprofissionalização (fala do participante E) parece ser a busca e a saída, da maioria dos egressos, para poderem se destacar, profissionalmente, no mercado de trabalho.

Enfim, as respostas dos professores muito corroboram minha própria experiência como também aluno egresso do curso licenciatura Letras-Inglês dessa universidade pública no estado do Pará. Identifico-me com os docentes acerca de cada uma de suas observações e queixas de um curso que poderia ter proporcionado uma maior interação do uso oral da língua a fim de que todos saíssem proficientes na língua-alvo como modelo e motivador de interações linguístico-comunicativas e que também propiciasse oportunidade de uso real da língua em sala de aula (CONSOLO, 2000).

A seguir, analiso as representações sobre competência linguístico-comunicativa (BACHMAN, 1995), construídas no discurso de cada professor-participante da pesquisa relatada nesta dissertação.

4.2 Representações construídas sobre competência linguístico-comunicativa

Como visto anteriormente, apoio-me em Bachman (1995) no que tange ao construto de competência linguístico-comunicativa, a fim de que possa me guiar para a análise dos dados coletados durante as entrevistas.

Perguntado aos professores-participantes o quão seguros, competentes linguisticamente, eles se sentem ao utilizar a língua-alvo em sala de aula, verificou-se que:

Quanto ao uso da língua inglesa em sala de aula, você se sente seguro(a) de utilizá-la?			
Participante L	Participante E	Participante K	Participante M
<p>Sim, com certeza. Mas, é... eu acho que os professores nos deram realmente sim uma boa formação porque hoje, 90% da minha turma têm grandes profissionais, profissionais de destaque no mercado, e eu acredito que isso foi fruto da universidade, porque nós não tínhamos aula em português, né? O conteúdo era todo ministrado na língua inglesa, então... isso nos ajudou muito a ganhar fluência, né? Eu acredito que isso foi determinante, né? durante o curso. A gente não tinha aula em português, tinha aula somente em inglês.</p>	<p>Hoje em dia sim. Óbvio que ainda esqueço muitas palavras e desconheço expressões, colocações, mas me sinto mais confortável em usar a língua inglesa hoje do que 10 anos atrás quando comecei a trabalhar na escola pública.</p>	<p>Hoje, com a experiência e os cursos de capacitação que tenho feito sempre que possível, sinto-me um pouco mais segura para lecionar. Entretanto, ainda há um grande abismo entre o que aprendemos nesses cursos e a realidade do Ensino do Inglês na rede pública. A começar pela carga horária mínima (No ensino médio, onde leciono, 2 h semanais), passando pelos problemas estruturais da escola até chegar à desmotivação dos alunos para aprender a língua.</p>	<p>Hoje, com a experiência da sala de aula e o uso da língua inglesa, mesmo que com pouca fala, pelo fato da necessidade de utilizar a Língua materna dos alunos, sinto-me segura quando ministro minhas aulas pois tenho o domínio dos conteúdos então o uso da língua inglesa me deixa confortável.</p>

Dentre os quatro participantes, observa-se que o discurso iniciado por três deles começa com o advérbio hoje, como uma ressonância discursiva, a qual é produzida por meio de “um efeito de eco entre as unidades; elas soam de novo, acontecendo uma vibração semântica mútua” (SERRANI, 1991, p. 103-104), subentendendo-se que a partir do momento atual houve uma mudança de atitude e perspectivas, muito provavelmente ocorridas em decorrência dos anos de experiência docente e investimento em formação continuada. Segundo os participantes E, K e M, o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa na língua-alvo parece fluir, em virtude, em grande parte de cursos de capacitação (fala da participante K) e do domínio do conteúdo (fala dos participantes E e M).

Essa “confiança” e “segurança” ao falar a língua inglesa pode ser associada ao que Bachman (1995) denomina de Competência Linguística, a qual abrange um conjunto de componentes de conhecimento específicos que são utilizados na comunicação via língua, e que se subdivide em Competência Organizacional e Competência Pragmática.

Mais especificamente em relação às falas dos participantes E, K e M, percebe-se que há uma correspondência entre o conteúdo ensinado e o próprio uso da língua em sala de aula. Para Bachman (1995), quando as habilidades envolvidas no controle da estrutura formal da linguagem são usadas para produzir ou reconhecer sentenças gramaticalmente corretas, compreender seu conteúdo proposicional e ordená-las com o objetivo de formar textos, tem-se a denominada Competência Organizacional que, por sua vez, apresenta dois outros componentes: a Competência Gramatical e a Competência Textual.

Por meio das próprias falas dos participantes,

Participante E	Participante K	Participante M
Óbvio que ainda esqueço muitas palavras e desconheço expressões, colocações (...).	Hoje, com a experiência e os cursos de capacitação que tenho feito sempre que possível, sinto-me um pouco mais segura para lecionar.	(...) sinto-me segura quando ministro minhas aulas pois tenho o domínio dos conteúdos , então o uso da língua inglesa me deixa confortável.

depreende-se que há uma ênfase no componente estrutural da língua em que a Competência Gramatical ganha espaço e se fortalece como indicador de uma competência que os ajuda a lidar com a língua-alvo de maneira mais “confortável” e um “pouco mais segura”. Quando a participante M fala do domínio dos conteúdos, ela deixa claro que “dominar” o conteúdo implica conhecimento das regras gramaticais.

Participante M
Falo no sentido gramatical , e na questão fonética, pois me sinto segura quando conheço as regras (formas corretas de escrita e leitura) tanto da fala quanto da pronúncia, pois às vezes (testemunhava através da fala de alguns alunos, que nem os professores sabiam o que estavam falando ou ensinando). Por isso digo que hoje me sinto confortável em lecionar minhas aulas pois sei exatamente do que estou falando e repassado para meus alunos.

De acordo com Bachman (1995), a Competência Gramatical consiste na concepção de língua que enfatiza o conhecimento e uso correto de vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia/grafologia. Para a participante M, ter conhecimento de regras e suas formas foi a maneira encontrada para se sentir segura no arranjo dos enunciados e para expressar proposições em inglês.

Em hipótese alguma, ousou afirmar que a participante M e os outros participantes são detentores de uma competência gramatical plena. Aliás, acredito que a noção de se ter uma competência gramatical plena, muitas vezes, surge como representação de uma crença de que ter um profundo conhecimento gramatical seria suficiente para ser competente na língua-alvo.

Assim, conjecturo apenas que, através de seus próprios enunciados, parece que o conhecimento gramatical os possibilita serem mais confiantes no ensino dessa língua em sala de aula.

Em meio às muitas lembranças de suas próprias trajetórias acadêmico-profissionais, pude observar que alguns dos relatos extraídos dos professores-participantes, durante as entrevistas, trazem uma constante busca pelo desenvolvimento da Competência Gramatical como forma de suprir a otimização de uma possível competência linguístico-comunicativa no percurso pré e pós atuação como professores de língua estrangeira. Dentre eles, o participante E, que traz à lembrança a relevância do aspecto morfosintático no ensino de línguas, a participante K, ao destacar a gramática e a compreensão de textos, e a participante M, sobre a ênfase do domínio do conteúdo a ser ensinado. Como constatado a seguir.

Participante E	Participante K	Participante M
Várias vezes já esqueci de alguns significados de determinadas palavras . Muitas vezes, erroneamente, eu dizia para o aluno o primeiro significado que me vinha na cabeça, sem ter certeza, com vergonha de dizer que não sabia. Já em outros momentos, com mais maturidade, consultei o dicionário ou disse que traria a resposta na outra aula.	Tinha muitas dificuldades em me comunicar em Inglês por vários motivos. (...) Estudei Inglês no Ensino médio, mas não de maneira que eu treinasse as quatro habilidades. Na verdade, eu estudava só a gramática e leitura de textos . Não é por acaso que essas são as duas habilidades que melhor desenvolvi na faculdade . Porém, o listening e o speaking deixaram muito a desejar.	(...) sinto-me segura quando ministro minhas aulas pois tenho o domínio dos conteúdos , então o uso da língua inglesa me deixa confortável.

Verifica-se, por meio dessas falas, uma ressonância discursiva apreendida das palavras ou frases “significados de determinadas palavras”, “primeiro significado”, “consultei o dicionário”, “gramática e leitura de textos”, “domínio dos conteúdos”, que o uso da Competência Gramatical auxilia a lide diária do professor de LE, porquanto uma vez tendo domínio da estrutura morfosintática, torna-se um pouco “mais fácil” ministrar as aulas e empodera o professor de conhecimento a ser compartilhado com seus alunos, a fim de que não passe “vergonha” (fala do Participante E) se por ventura for questionado sobre o assunto em sala de aula.

Trazendo para o âmbito das representações, parece que a ênfase da Competência Gramatical relaciona-se ao componente ideacional de Prabhu (1995), em virtude da noção ou

ideia que se tem acerca do conhecer e aprender uma língua e também ao componente operacional no que diz respeito à prática, ou seja, ao ensino efetivo dessa língua que é, no caso dos professores participantes desta pesquisa, pautado no “domínio do conteúdo” (fala da Participante M), como uma das formas de conduzir as aulas de LE.

4.2.1 Universo linguístico-comunicativo da participante L - exceção

Ainda em relação ao domínio e confiança em utilizar a língua inglesa em sala de aula, apenas uma das participantes não hesita em dizer que se sente extremamente segura no que concerne à sua própria competência linguístico-comunicativa.

Quanto ao uso da língua inglesa em sala de aula, você se sente seguro(a) de utilizá-la?
Participante L
<u>Sim, com certeza.</u> Mas, é... eu acho que os professores nos deram realmente sim uma <u>boa formação</u> porque hoje, 90% da minha turma têm <u>grandes profissionais, profissionais de destaque no mercado,</u> e eu acredito que isso foi fruto da universidade, porque nós <u>não tínhamos aula em português,</u> né? O <u>conteúdo</u> era <u>todo ministrado na língua inglesa,</u> então... isso nos ajudou muito a ganhar fluência, né? Eu acredito que isso foi determinante, né? durante o curso. A gente <u>não tinha aula em português, tinha aula somente em inglês.</u>

O contexto histórico-acadêmico dessa participante difere da dos outros em razão de seu curso ser apenas em habilitação em língua inglesa, implementado no ano de 2005, na referida universidade. Antes o curso de Letras era composto por uma dupla habilitação: Língua Estrangeira Moderna (inglês, francês, espanhol ou alemão) e Língua Portuguesa. Segundo a participante, o ano de 2005 foi o período de transição para o curso, uma vez que a partir desse ano, a estrutura curricular do curso Letras-Inglês foi otimizada com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos e todos ministrados em língua inglesa.

Para a participante, essa otimização resultou em benefícios para os alunos da turma, e que podem ser observados, principalmente, em virtude da ressonância discursiva representada pelas seguintes expressões: “boa formação”, “grandes profissionais”, “profissionais de destaque no mercado”, “conteúdo todo ministrado na língua inglesa”, “não tinha aula em português”. No que concerne ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, a ênfase dessas palavras ressoa como a oportunidade de pôr em prática, diariamente, a língua estudada e, não somente o uso oral da língua. Durante o curso, segundo a participante, houve uma ênfase também no desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora (*Reading*), de expressão escrita (*Writing*) e de compreensão oral (*Listening*).

Como era o curso?
Participante L
(...) nós não tínhamos aula em português , né? O conteúdo era todo ministrado na língua inglesa , então... isso nos ajudou muito a ganhar fluência, né? A pensar realmente em inglês , porque a gente antes tinha aquela ânsia de tradução, então depois aquilo se tornou tão natural , era tão rotineiro ... falar inglês, aquilo fazia parte do nosso dia a dia, do nosso cotidiano. Então isso nos ajudou muito . Eu acredito que isso foi determinante, né? durante o curso. A gente não tinha aula em português , tinha aula somente em inglês . Trabalhos escritos em inglês, o TCC foi em inglês, defendido em inglês, os professores nos davam muitas dicas de como utilizar a língua inglesa fora da universidade, pra a gente... se expor, né? Arrumar amigos na internet, escrever e-mail, é... escrever textos acadêmicos, então tudo isso nos ajudou, levavam pessoas de fora pra lá [universidade] pra a gente ter contato com eles... Então tudo isso ajudou.

Diante do enunciado proferido pela participante L, no que se refere ao curso de Letras, depreende-se que, ao fazê-lo em apenas uma única habilitação, houve significativos benefícios a curto e longo prazo, ou seja, tanto no sentido teórico-metodológico-prático, quanto na própria reputação do curso em si. A participante reitera a importância dessa única habilitação como uma ressonância que ecoa em “não tínhamos aula em português”, “conteúdo era todo ministrado na língua inglesa”, “pensar em inglês”, “natural”, “rotineiro”, “aula somente em inglês”, como forma de dar uma atenção maior ao curso, a fim de aproveitar melhor a grade curricular e a oportunidade de falar a língua-alvo.

E, ainda segundo a participante, o resultado de uma licenciatura somente em LE, juntamente com o empenho dos professores e alunos do curso, se configurou em um retorno à sociedade de forma positiva, ao ponto de ela admitir que a maioria de sua turma é composta hoje por profissionais de destaque no mercado de trabalho. E isso pode ser confirmado diante da repetição das palavras “inglês”, “língua inglesa”, “somente em inglês”, “todo em língua inglesa”, em que se observa uma ressonância discursiva que se constrói na fala da participante como forma de dar sentido à relevância do uso da língua estrangeira em sala de aula continuamente.

Semelhantemente, a participante K, mesmo não tendo feito o curso Letras em uma única habilitação, posiciona-se acerca do quanto teria sido diferente o decurso do desenvolvimento de suas habilidades de expressão oral (*Speaking*) e de compreensão oral (*Listening*) se o curso fosse concentrado apenas na língua estrangeira.

Participante K
Na época, era permitido ao aluno fazer o curso de Letras com duas habilitações: Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Isso, de certa forma, me atrapalhou bastante , pois eu não consegui conciliar as

duas faculdades e tive de parar a graduação em Inglês por um ano para terminar a graduação em Português. Quase perdi o curso e **não me dediquei o suficiente para o Inglês por ter de dividir a atenção entre as duas faculdades.**

As falas das participantes L e K corroboram o que Paiva (2003) veementemente afirma acerca da habilitação dupla (língua estrangeira moderna e língua vernácula) nos cursos de Letras. Segundo a autora, a supremacia do idioma materno é um dos fatores desencadeantes do domínio restrito que dificulta o desenvolvimento da proficiência linguística nos profissionais de LE no Brasil, eclodindo, com isso, comprometimento no ensino de qualidade dessa língua-alvo.

Assim, diante da constatação dos autores (PAIVA, 2003; CONSOLO, 2004) sobre uma formação que priorize, de fato, o ensino-aprendizagem do inglês, o uso da língua-alvo para a comunicação e a relevância de se fazer uma única habilitação nos cursos de Letras (habilitação em LE), conjecturo que as falas das participantes L e K apresentam um valor semântico constituído por uma crença de que a habilitação única minimizaria as dificuldades encontradas por professores de LE no que concerne ao uso oral da língua, porquanto dedicar-se-iam melhor ao curso em detrimento de dividi-lo com uma dupla licenciatura.

4.3 Representações construídas sobre a proficiência oral da LE

Como dito anteriormente, o objetivo desta dissertação não é avaliar a proficiência oral dos professores participantes da pesquisa aqui realizada, e sim, entender como esses docentes constroem as representações acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa.

Assim, com o intuito de investigar essas representações, precisei entrar no campo da proficiência linguística. Para isso, afilio-me e compactuo na noção de proficiência linguística dos autores Scaramucci (2000), Stern (1983) e Teixeira da Silva (2000) como aporte teórico sobre esse assunto.

Ao serem indagados sobre proficiência linguística, foi perguntado a cada professor participante se eles se consideravam proficientes na língua inglesa, ou seja, suficientemente competentes para usar a língua-alvo em sala de aula. Suas respostas são apresentadas a seguir.

Na sua opinião, como você analisa a sua proficiência linguística (uso oral da língua inglesa)? Você se considera proficiente na língua inglesa, ou seja, suficientemente competente ao usar a língua-alvo?

Participante L	Participante E	Participante K	Participante M
<u>Tenho que melhorar</u>	Bom, como professor	Não, acredito que ainda	Na realidade vejo que

<p><u>muito</u> para chegar ao nível que gostaria de estar. Mas, consigo me comunicar.</p>	<p>de escola pública onde o nível de proficiência dos alunos é bem menor que o meu, sinto-me competente no ensino aprendizagem das 4 habilidades, porém quando se trata de usar a língua inglesa em nível acadêmico ou mesmo em situação real, principalmente, na oralidade, <u>percebo que preciso de mais estudo.</u></p>	<p><u>tenho de melhorar o speaking e o listening.</u> Apesar de ter melhorado bastante, ainda <u>não me considero com alto nível de proficiência</u> nessas habilidades. O fato de não poder lecionar a Língua Inglesa falando em Inglês no Ensino Médio, dificulta bastante. Usamos a Língua Portuguesa para lecionar e em minha opinião, isso me impede de melhorar a proficiência. Tento suprir essa carência fora de sala, estudando, ouvindo música, assistindo a filmes, mas acredito que se pudesse falar em Inglês na sala de aula, isso ajudaria bastante.</p>	<p><u>quando você está em contato com a língua,</u> seja dando aula, assistindo um filme em inglês ou conversando com alguém em inglês, <u>você vai tornando-se proficiente,</u> creio que posso considera-me proficiente. Mesmo que com pouca fala, pelo fato da necessidade de utilizar a Língua materna dos alunos, tendo e vista que minhas experiências como professora e aluna, deixam-me apta a compreender, e interpretar e decodificar informações na língua inglesa.</p>
---	--	---	--

De forma geral, percebe-se que, através das próprias falas dos participantes, há uma conscientização de que o desenvolvimento da proficiência linguística é um processo que precisa ser constantemente trabalhado, e isso pode ser encontrado na ressonância discursiva (SERRANI, 1991) das expressões “Tenho que melhorar muito”, “percebo que preciso de mais estudo”, “tenho de melhorar o Speaking e o Listening”, “não me considero com alto nível de proficiência”. Acredito que a busca por uma proficiência linguística é um dos aspectos mais almejados por professores não-nativos que ensinam a língua inglesa e, a ratificação dessa assertiva, pauta-se nos próprios enunciados vindos desses docentes de que “precisam melhorar”.

Depreende-se, portanto, através de seus enunciados, que a representação de uma busca por uma “melhora” no uso oral da língua, principalmente de professores não-nativos, equipara-se a uma satisfação intrínseca, pessoal, de poder comunicar-se sem graves obstáculos na produção e no entendimento dessa língua em situações reais de comunicação. E não em um padrão de inglês “perfeito”, tal qual um falante nativo, e sim fazer-se entender no novo idioma (JENKINS, 2000, p. 11). Semelhantemente ao que afirma Teixeira da Silva (2000) ao relatar que a proficiência linguística não envolve apenas conhecimento estático, seja

de língua, de uso da língua ou de conhecimentos das normas socioculturais, e sim competência comunicativa intrinsecamente relacionada ao saber usar essa língua.

Presumo também que quando professores de LE alcançam o objetivo de poderem se comunicar na língua-alvo, um senso de contentamento é instaurado em seu ser como forma de representação de um dever cumprido, uma realização alcançada, e também como forma de um dos componentes da “trajetória desejável (e longa) de desenvolvimento profissional do professor de LE” (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 17-18) para atuarem em contextos educacionais.

Em relação a usar a língua em situações reais de comunicação, tanto Scaramucci (1999) quanto Teixeira da Silva (2000) enfatizam que ser proficiente em uma língua é ser capaz de comunicar-se em situações reais de comunicação, fazendo uso das formas que são gramaticalmente corretas e socialmente adequadas. Quanto à questão de proficiência linguística, observo que nas falas dos participantes E e K há uma ressonância discursiva que se reitera através da expectativa de um alto nível de proficiência para poderem, de fato, comunicar-se em situações reais do dia a dia, como constatado abaixo:

Participante E	Participante K
(...) porém quando se trata de usar a língua inglesa em nível acadêmico ou mesmo em situação real (...) percebo que preciso de mais estudo.	(...) <u>não me considero com alto nível de proficiência</u> (...).

Aliado a essa busca por uma proficiência linguística, conjeturo que professores de LE também almejam ter uma proficiência linguística adequada em virtude das orientações que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dá, dentre elas, a de que “a língua inglesa deve ser usada e compreendida em sala de aula como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade” (BRASIL, 2017, p. 474).

E, como já explicitado na seção Proficiência Linguística desta dissertação, reitero que para que o aprendiz desenvolva todas essas habilidades requeridas, a fim de que se torne proficiente na língua, entendo que o professor de LE seja o agente fundamental e responsável pelo dinamismo da língua em uso na sala de aula, proporcionando interações autênticas, compartilhamento de informações e conhecimentos por meio da língua-alvo.

Almeida Filho (1992, p. 12), ao escrever sobre competência linguístico-comunicativa, menciona que a maioria dos professores que ensinam LE no Brasil “não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a LE de sua habilitação quando em uso comunicativo”. Entretanto,

essa declaração não se aplica aos professores participantes da pesquisa realizada nesta dissertação, pois esses docentes, além de procurarem constantemente cursos de formação continuada para capacitá-los no ensino da língua inglesa, já tiveram oportunidades de viajar para fora do país, por meio de concursos⁵⁵, para aprimorarem e desenvolverem ainda mais sua proficiência linguística.

4.4 Representações construídas sobre cursos de formação continuada

Você participa ou participou de algum curso de formação de professores de língua inglesa? Se sim, quais e por quê?			
Participante L	Participante E	Participante K	Participante M
Já participei de alguns . O último foi o PDPI em janeiro deste ano (2018) nos Estados Unidos . Era um sonho antigo e me candidatei por que achei que era uma excelente oportunidade de estar em contato 24 horas com a Língua Inglesa. Estudar em uma universidade americana foi um sonho .	Sim. Participei de vários a fim de capacitar-me, buscando tornar minhas aulas mais atrativas e dar a devida importância à língua inglesa. Um dos mais importantes para a minha carreira foi o curso que realizei nos Estados Unidos no início do ano de 2018 no estado da Carolina do Norte na universidade de Charlotte, PDPI.	Participei recentemente de um intercâmbio oferecido pela Fulbright em parceria com a Capes, no qual fiquei quarenta dias nos Estados Unidos. Todos os cursos de formação que faço, são de minha iniciativa e oferecidos por outras instituições particulares e universidades.	Sim, nos EUA , através de um concurso somente para professores de inglês. Um curso de aperfeiçoamento de professores do ensino básico.

Há uma ressonância discursiva (SERRANI, 1991) em cada uma dessas declarações que ecoa repetidamente em “já participei”, “participei”, “sim”, “EUA”, “um sonho”, “um dos

⁵⁵ PDPI: Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA. O programa busca capacitar professores de língua inglesa da educação básica em efetivo exercício nas redes públicas de ensino e estreitar as relações bilaterais entre os dois países. O programa oferece para estes professores curso intensivo de (06) seis semanas em uma universidade nos Estados Unidos, com atividades acadêmicas e culturais e tem como objetivos específicos:

- Valorizar os professores que atuam nas redes públicas de educação básica.
- Fortalecer o domínio das quatro habilidades linguísticas – compreender, falar, ler e escrever em inglês.
- Compartilhar com os professores metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que estimulem a participação do aluno em sala de aula.
- Oferecer uma experiência in loco em história e cultura dos Estados Unidos, para que isso se torne parte do currículo do ensino de inglês no Brasil.
- Estimular parcerias com universidades e professores americanos visando futuros intercâmbios de professores e de alunos entre os dois países.

mais importantes”, como forma de um efeito de reverberação entre as unidades, indicando ênfase, destaque no que se quer salientar. As falas desses professores sugerem que a busca por uma capacitação profissional é a representação que se circunscreve a todo docente de LE ciente de que precisa melhorar, seja no aspecto da competência linguístico-comunicativa (fala da Participante L), seja no conhecimento teórico-metodológico-prático (fala das Participantes M e K), a fim de que suas aulas se tornem mais atrativas (fala do Participante E).

Pode-se destacar também que a ênfase em “EUA”, “excelente oportunidade”, “Um dos mais importantes para a minha carreira foi o curso que realizei nos EUA”, “um sonho”, parece indicar que a formação no exterior se constitui em um peso maior, uma oportunidade que poucos professores não-nativos de inglês têm de estarem imersos numa cultura onde a língua materna é, de fato, o inglês. Para esses docentes, uma formação continuada no exterior, além de proporcionar conhecimento teórico-metodológico-prático, simboliza a concretização de um sonho, e um dos mais relevantes para a carreira profissional deles, porquanto foi ministrado por professores nativos da língua-alvo ou, quando não, por professores altamente capacitados e com experiência em cursos de formação e capacitação continuada no ensino e aprendizagem de LE, como constatado a seguir.

Participante L	Participante E	Participante K	Participante M
Ele deveria ser ministrado por <u>professores nativos</u> .	Acredito que deveria ter mais contato com a língua, seja por meio de vídeo, filmes sem legenda, <u>conversações, palestra com nativos da língua inglesa</u> .	Ele precisa ter disponibilidade, pois em muitos casos, o professor não tem condições de se aperfeiçoar por ter muitas turmas e muitas atribuições.	Talvez parcerias entre secretarias de educação municipal e <u>unidades de ensino superior</u> e até mesmo <u>escolas de idiomas</u> que ofereçam ao professor oportunidade de estarem desenvolvendo suas habilidades fonéticas.

Quanto às declarações dos professores participantes acerca da restrição de falar o inglês em sala de aula,

Participante E	Participante K	Participante M
(...) como professor de escola pública <u>onde o nível de proficiência dos alunos é bem</u>	<u>O fato de não poder lecionar a Língua Inglesa falando em Inglês no Ensino Médio,</u>	<u>Mesmo que com pouca fala [inglês], pelo fato da necessidade de utilizar a</u>

menor que o meu (...)	dificulta bastante. Usamos a Língua Portuguesa para lecionar e em minha opinião, isso me impede de melhorar a proficiência.	Língua materna dos alunos (...)
------------------------------	--	--

percebe-se que através de suas falas, não há indicação de que os mesmos apresentam dificuldades de falar a língua-alvo, tampouco mostram falta de proficiência linguística e, sim, se constitui de uma ressonância discursiva fruto de um reflexo que, conjeturo ser histórico-cultural nas escolas brasileiras, ou seja, o nível de proficiência dos alunos quando não é menor do que o do professor (falas dos Participantes E e M), é completamente inexistente, restando ao docente ministrar as aulas de inglês em língua materna (fala da Participante K).

Segundo o relatório do British Council (2014, p. 12), especialistas, professores e até mesmo o governo reconhecem que o ensino de inglês na educação básica, seja privada ou pública, “não consegue formar estudantes com um bom nível de proficiência nesse idioma”, corroborando as falas dos participantes E, K e M.

Ainda em relação ao utilizar a língua inglesa em sala de aula, a participante K, compartilha uma situação acontecida com uma colega de profissão, a qual tentou empregar o uso da língua-alvo quase que inteiramente em suas próprias aulas. O resultado, entretanto, não foi como o esperado, corroborando a representação de que a maioria dos alunos de escolas públicas brasileiras possuem um baixo nível de conhecimento da língua inglesa.

Participante K
Lembrei-me do caso de uma colega professora que tentou mudar essa realidade e lecionar em Inglês para seus alunos da escola pública, mas não obteve sucesso, pois os alunos reclamaram na direção da escola de que não estavam entendendo às aulas. Esse problema já não é tão grande para um professor que leciona em uma escola de idiomas, por exemplo. Para mim, a imersão na Língua é fundamental para se adquirir proficiência.

Assim, no que concerne ao pouco uso oral do inglês em sala de aula, o relato dos professores parece ser um indicador de uma realidade que ainda perdura ao longo dos anos no ensino do inglês nas escolas públicas brasileiras, o qual se “resume a noções iniciais das regras gramaticais, leitura de textos curtos e desenvolvimento da habilidade de resolver testes de múltipla escolha voltados para o vestibular” (BRITISH COUNCIL, 2014, p. 12).

Ainda quanto a restrição do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, a participante K, quando lhe foi perguntado se se sentia preparada para o mercado de trabalho assim que se formou, de maneira enfática, sua resposta foi que, apesar do

curso licenciatura Letras-Inglês ter sido bom, sentia dificuldades no que concerne ao uso da língua-alvo, principalmente no quesito fonológico, para atuar como professora de LE.

Quanto aos cursos de formação continuada de professores de inglês, os participantes desta pesquisa não hesitam mencionar os benefícios decorrentes de uma boa formação, a qual pode proporcionar um entendimento melhor da prática docente e também um constante processo de reflexão, como constatado a seguir:

Na sua opinião, qual a importância dos cursos de formação continuada de professores de língua inglesa? Em outras palavras, o que um curso de formação de professores de inglês pode proporcionar e/ou ajudar na sua lide diária em sala de aula?			
Participante L	Participante E	Participante K	Participante M
Nossa!!! Pode ajudar em todos os aspectos. Desde o <u>planejamento</u> das aulas até a <u>reflexão</u> sobre a sua própria <u>prática</u> dentro de sala de aula.	A academia, falando mais particularmente do setor público, precisa apresentar aos futuros professores <u>práticas de ensino mais próximas da realidade do aluno</u> , como por exemplo dinâmicas, técnicas, jogos, vídeos de consulta, sites de tarefas etc.	- <u>Melhoria na qualidade da educação</u> ; - <u>Ressignificação do ensino</u> , considerando as particularidades linguísticas, culturais e sociais do aluno; - <u>Impedir</u> que se perpetue <u>a prática de transmissão de conteúdos sistematizados e formais, desconexos com a vida desses alunos</u> ; - <u>Melhoria da prática docente</u> ; -Ampliação da visão de mundo e visão cultural de professores e alunos.	Essenciais. Pelo fato de que as vezes necessitamos de <u>conhecimentos extras</u> , que talvez, não tenham ficado claros durante o período na faculdade. As formações vêm a <u>complementar ideias e conteúdos relacionados as disciplinas</u> .

No que concerne a participar de cursos de formação continuada de professores de inglês, percebe-se que a fala dos participantes é constantemente ratificada por uma ressonância discursiva (SERRANI, 1991) que ganha notoriedade nas palavras e frases “planejamento”, “reflexão”, “prática”, “práticas de ensino mais próximas da realidade do aluno”, “Melhoria na qualidade da educação”, “Ressignificação do ensino”, “Impedir a prática de transmissão de conteúdos sistematizados e formais”, “conhecimentos extras”, “complementar ideias e conteúdos relacionados as disciplinas”.

Conjecturo que essas repetições se configuram como uma ênfase, um destaque, que, de forma geral, indica prerrogativa, ou seja, algo relevante de se investir, muito característico

de um dos atributos da competência profissional, a qual é “fundada na reflexão e na consciência que ela propicia para que o professor cresça profissionalmente” (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 34).

4.5 Representações construídas sobre o medo de falar a LE

Você acha que o curso Letras-Inglês consegue formar futuros professores de línguas estrangeiras proficientes na língua, para o mercado de trabalho?

Participante K

Apesar de o curso ser bom, no que diz respeito à fala (Speaking), não me formei com proficiência. Tinha muitas dificuldades em me comunicar em Inglês por vários motivos (...). Criei uma barreira para me comunicar em Língua Inglesa devido a um acontecimento durante a faculdade. Em um semestre, no qual estudávamos Fonética e Fonologia do Inglês, eu tinha muitas dificuldades para reproduzir os sons a contento do professor, pois, como disse, nunca havia feito um curso de Inglês em escolas especializadas. Então, o professor chamou minha atenção em sala dizendo as seguintes palavras para toda a turma: “Seu Inglês é tão ruim que se existisse uma nota menor que insuficiente, eu te daria”. O grande problema é que ele disse isso em voz alta e para toda a sala ouvindo de maneira que me senti humilhada, envergonhada e a partir de então tive medo de falar Inglês com medo do julgamento alheio e me “fechei”. Quando, durante o curso, havia alguma atividade em que eu precisava falar Inglês, eu sofria muito, quase entrava em pânico, mas conseguia, dentro das minhas limitações, me sair razoavelmente bem. Obs.: Dei “graças a Deus” quando a faculdade não exigiu a defesa do TCC em Inglês.

A situação por qual a participante K passou, para mim, se configura em uma das mais aterrorizantes que um aprendiz de uma LE possa se deparar, ratificando a importância e o impacto que um enunciado pode provocar em alguém. Bakhtin (1992), por exemplo, endossa que a língua usada como prática social e a linguagem como interação com o outro reforça a compreensão de que cada enunciado é proferido de maneira particular e individual, acarretando na participante uma atitude responsiva que, no caso, foi o bloqueio e o medo de falar inglês.

Acredito que o processo de aprendizagem e aquisição da LE, pelo fato de ser complexo, engloba diversos fatores, dentre os quais a afetividade, a empatia, a motivação, que muito podem contribuir para o desenvolvimento dessa língua-alvo. Do contrário, onde há constrangimento e abuso por parte do professor no ensino dessa língua, dificilmente se criará um vínculo, uma afinidade com a língua estudada.

Krashen (1985, p. 3), por exemplo, enfatiza que o filtro afetivo “é um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o *input* compreensível que recebem para a aquisição de língua”. Ou seja, quanto maior o filtro afetivo menor é a possibilidade de

aquisição de uma LE. Semelhantemente, Paiva (2014, p. 32) endossa que “aprendizes pouco motivados, inseguros, ansiosos e com baixa autoestima teriam um filtro afetivo alto, o que impediria a conexão do *input* com o Dispositivo de Aquisição de Linguagem (DAL)”.

O discurso proferido pela participante K revela o quanto o seu filtro afetivo tornou-se alto em virtude da situação que ocorrera com ela na universidade quando cursava a disciplina Fonética e Fonologia do inglês. Na época, ciente de sua situação de nunca ter tido a oportunidade de estudar a língua-alvo em escola de idiomas, via promissor a chance de desenvolver a habilidade de falar as palavras em inglês corretamente. Entretanto, toda essa expectativa redundou-se em frustração, ocasionada, sobretudo, pelo comentário de seu professor acerca de sua pronúncia, como constatado abaixo:

Participante K
<u>“Seu Inglês é tão ruim que se existisse uma nota menor que insuficiente, eu te daria”.</u>

O impacto desse comentário ressoou de forma muito negativa em sua vida acadêmica e profissional, repercutindo no seu dia a dia a representação do medo, da insegurança e da vergonha ao tentar falar a língua inglesa.

Participante K
Então, o professor chamou minha atenção em sala dizendo as seguintes palavras para toda a turma (...). O grande problema é que ele disse isso em voz alta e para toda a sala ouvir de maneira que me senti humilhada, envergonhada e a partir de então tive medo de falar Inglês com medo do julgamento alheio e me “fechei”.

Diante desse discurso, a participante K evidencia o importante aspecto da competência linguístico-comunicativa, tendo como ênfase a relevância da competência fônica. Segundo Bachman (1995, p. 88), o conhecimento das regras fonológicas não pode ser negligenciado, porquanto é vital para se “entender o enunciado resultante da representação linguisticamente precisa da informação”.

Da mesma forma, Cantero (2008, p. 74-75) ratifica que a competência fônica, como uma importante competência comunicativa, que prima por “conhecer e reconhecer os fonemas, as palavras, as formas flexivas e as relações sintáticas”, também consiste em uma “competência estratégica que habilita o falante relacionar seus conhecimentos, saberes e

habilidades” a fim de que possa compreender e ser compreendido em uma comunicação efetiva.

Diante da situação relatada pela participante K, no que concerne, principalmente, à competência fônica, conjeturo ser essa uma das razões de sua constante busca por curso de capacitação e, não somente ela. Por meio de seus próprios discursos, todos os professores participantes declaram que precisam melhorar, seja no aspecto morfosintático e fônico, seja no uso real da língua.

Na sua opinião, como você analisa a sua proficiência linguística (uso oral da língua inglesa)? Você se considera proficiente na língua inglesa, ou seja, suficientemente competente ao usar a língua-alvo?			
Participante L	Participante E	Participante K	Participante M
<u>Tenho que melhorar muito para chegar ao nível que gostaria de estar.</u>	(...) quando se trata de usar a língua inglesa em nível acadêmico ou mesmo em situação real, principalmente, na oralidade, <u>percebo que preciso de mais estudo.</u>	(...) acredito que <u>ainda tenho de melhorar o speaking</u> (...).	Creio que a <u>prática, o uso e a busca pelo domínio [oral], seja em cursos de conversação, seja utilizando mais a língua inglesa durante as aulas ministradas é importante.</u>

Portanto, segundo as próprias falas dos professores participantes, a “melhora” implica e ressoa (1º) conhecer bem o aspecto morfosintático da língua, (2º) usar a língua-alvo em situação real (Bachman propõe o conhecimento das competências gramatical, textual, pragmática, ilocucionária e sociolinguística), e também (3º) saber pronunciar as palavras em inglês, não no sentido “perfeito”, como já comentado anteriormente e, sim, aprendê-la como vital para se “entender o enunciado resultante da representação linguisticamente precisa da informação” (BACHMAN, 1995, p. 88).

4.6 Representações construídas sobre as estratégias para desenvolver competência linguístico-comunicativa

Durante as falas dos participantes, também pude constatar que cada professor se utiliza de algumas estratégias para aperfeiçoar sua própria competência linguístico-comunicativa, como constatado abaixo.

Como você acha que pode melhorar sua competência linguístico-comunicativa?			
Participante L	Participante E	Participante K	Participante M
-intercâmbio; -estuda fonética e fonologia; - procura estar em contato com falantes nativos da língua Inglesa.	-Autoprofissionalização; -estudo próprio (autodidata); -ajuda de outros professores mais experientes; -capacitação (formação continuada).	-cursos de capacitação; -estudando; -ouvindo música; -assistindo a filmes; -fazer intercâmbio; -estudo bastante antes das aulas.	-Ter contato com a língua-alvo; -Formação continuada; -cursos de conversação; -falar inglês em sala de aula.

Acredito que cada uma dessas estratégias é bem-vinda e ratifica o compromisso desses professores com a educação, uma vez que procuram qualificar-se a fim de proporcionar aos seus alunos a oportunidade de estarem expostos à língua-alvo e, por meio dessa exposição, adquirirem a língua estudada. Creio que se qualificar com vistas a essa promoção exige dos professores de LE dedicação e estudo para que possam solidificar suas práticas com fundamentos teóricos na Área de Ensino e Aprendizagem de Línguas (AELIN), o que endossa, cada vez mais, o perfil de professores conscientes de seu importante papel político e social como educador.

Conjecturo também que entender o processo de avaliação da proficiência oral e se submeter a esses testes pode trazer relevantes benefícios que ajudam professores de LE na busca da melhora de sua própria competência linguístico-comunicativa, porquanto os testes indicam o nível de proficiência que esses docentes se encontram.

Presumo também que, ao lançar mão dessas estratégias, professores de LE se beneficiam grandemente porquanto se expõem à língua-alvo, seja através da música, filmes, estudos de fonética e fonologia, seja através do contato com falantes nativos da língua. Enfim, finalizo essa análise extraindo de Consolo (2000, 2004) algumas razões de o professor de LE investir na sua própria competência linguístico-comunicativa:

- “modelo linguístico para os aprendizes” (CONSOLO, 2000, p. 63).
- “encorajar a interação verbal com os alunos na língua estudada, contribuindo, portanto, para o processo de desenvolvimento da proficiência oral dos aprendizes”. (CONSOLO, 2000, p. 63).
- A interação verbal “justifica-se também pela sua contribuição no processo de internalização do conteúdo linguístico da língua-alvo pelos aprendizes, inclusive em decorrência da atuação verbal do professor” (CONSOLO, 2000, p. 65).

- Que os alunos se tornem competentes no uso desta língua-alvo “nos diversos setores onde se possa requerer essa competência” (CONSOLO, 2000, p. 66)
- o “torna capaz de utilizar sua competência comunicativa como forma de conduzir e monitorar o processo de ensino-aprendizagem” (CONSOLO, 2000, p. 63).
- [...] com o intuito de não mais serem rotulados como “não adequadamente proficientes enquanto falantes-usuários da língua inglesa” (CONSOLO, 2004, p. 266).
- Que o professor de LE tenha “um perfil de proficiência oral desejado” (CONSOLO, 2004, p. 267).
- Que os professores de LE não sejam conhecidos por “fazem pouco uso da língua-alvo para a comunicação com os alunos durante as aulas, deixando assim de contribuir como modelo e motivador de interações significativas em LE” (CONSOLO, 2004, p. 266).
- Que a proficiência do professor forneça “instruções aos alunos para a realização de tarefas propostas durante o curso, e a avaliação e o encorajamento da fala dos alunos (enquanto atos discursivos e pedagógicos)” (CONSOLO, 2004, p. 267).

No próximo capítulo, apresento as considerações finais, retomo brevemente as perguntas de pesquisa, mostro as implicações desta investigação para a formação de professores de LE, em seguida, discorro sobre algumas sugestões para novas pesquisas dentro desta área, relato as limitações encontradas no desenvolvimento desta dissertação e concluo com algumas considerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as perguntas de pesquisa

As representações construídas por professores de língua inglesa acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa assume nesta dissertação o foco para que pudesse observar o quanto o construto representação está presente e faz parte do cotidiano e da experiência de vida e profissional desses docentes.

Através das representações construídas pela linguagem dos professores-participantes desta pesquisa, pude constatar que cada representação se manifesta como ideias, crenças e atitudes diante do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. E, como professores de LE, parece que as representações sobre a competência linguístico-comunicativa evidenciam relevância e meta a ser alcançada, caso contrário, não haveria tantos questionamentos referentes de como melhorar essa competência, de como desenvolver proficiência linguística e de como ser modelo linguístico para os aprendizes a fim de estimulá-los a falarem em inglês em sala de aula.

Lançando mão da sistematização e da categorização dos registros coletados, procurei concentrar-me no objetivo geral desta pesquisa que é:

Conhecer as representações construídas por professores de inglês acerca da competência linguístico-comunicativa em escolas da rede pública no estado do Pará.

E, também, nos seguintes objetivos específicos:

- ✓ Demonstrar as representações construídas por professores de língua inglesa, que atuam na rede pública de ensino do 6º ao 9 ano no estado do Pará, acerca de sua competência linguístico-comunicativa;
- ✓ Descrever as estratégias que professores de inglês da rede pública do Pará utilizam para aprimorarem sua competência linguístico-comunicativa;
- ✓ Demonstrar a importância do desenvolvimento da proficiência do uso oral da língua de professores de inglês da rede básica de ensino no estado do Pará;
- ✓ Identificar os fatores que corroboram as dificuldades do uso da LE em sala de aula.

Após esses objetivos, procurei responder quatro perguntas que orientam o desenvolvimento desta pesquisa e extrair, através das próprias falas dos participantes, respostas que pudessem elucidar meus questionamentos e contribuir, por meio desses estudos, para uma melhor qualificação e formação desses profissionais que já atuam em contextos formais de ensino e aprendizagem de LE. Todas as perguntas se subscrevem mediante o

conhecer as representações construídas pela linguagem dos docentes participantes desta pesquisa no que concerne à competência linguístico-comunicativa, e são:

PERGUNTA 1: Quais são as representações construídas por professores de língua inglesa, que atuam na rede pública de ensino do 6º ao 9 ano no estado do Pará, acerca de sua competência linguístico-comunicativa?

Mediante as representações construídas pela linguagem dos próprios docentes participantes desta pesquisa, observo que seus discursos se convertem em torno das representações construídas sobre:

- ✓ o curso licenciatura Letras-Inglês: que, segundo a concepção dos professores, deveria ter na sua estrutura curricular uma ênfase no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa para que pudessem ser capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito e, também, uma maior preparação profissional atualizada e de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho. Segundo a apreciação deles, há vantagens de se fazer uma única habilitação (Língua Inglesa), porquanto pode possibilitar um contato maior com a língua-alvo e praticá-la continuamente.
- ✓ a competência linguístico-comunicativa: segundo os professores participantes desta pesquisa, a representação marcante de que se é competente linguístico-comunicativamente está no fato de saber usar a língua-alvo e implementá-la em toda e qualquer situação. Entretanto, de acordo com seus enunciados, parece que há uma forte correspondência entre o domínio do conteúdo gramatical e falar a língua. Para eles, à medida que conhecem, de forma mais sólida, a estrutura morfosintática do inglês, tornam-se mais confiantes para falar e seguros para ministrar suas aulas.
- ✓ a proficiência oral da LE (língua estrangeira): para os professores entrevistados, ser proficiente na língua-alvo é a representação de uma meta a ser alcançada. Essa busca se deve ao fato de a proficiência oral está relacionada com a capacidade de dialogar em situações reais de comunicação, fazendo uso das formas que são gramaticalmente corretas e socialmente adequadas.
- ✓ cursos de formação continuada: a representação que os professores-participantes desta pesquisa têm acerca dos cursos de formação continuada com ênfase na oralidade é que eles são muito relevantes para o aprimoramento profissional. Estar em contato com a língua-alvo é a oportunidade de aprender mais e adquirir novos

vocabulários. Segundo os docentes, investir continuamente em cursos de capacitação equivale a se destacar no mercado de trabalho, ao comprometimento com a educação e a compensar o que não foi muito trabalhado durante o curso licenciatura Letras-Inglês na universidade.

- ✓ o medo de falar a LE (língua estrangeira): conforme as falas dos professores-participantes, percebe-se que a representação do medo de falar a LE se configura a partir do momento em que não se investe no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. Para eles, é necessário sempre estar em contato com a língua-alvo, fazendo cursos e se capacitando, com o intuito de se sentirem seguros e confiantes ao falar a língua inglesa.
- ✓ as estratégias para desenvolver competência linguístico-comunicativa: de acordo com as falas dos professores-participantes, utilizar-se de estratégias para aprimorar sua própria competência linguístico-comunicativa é a maneira pela qual encontram de suprir o que não foi muito trabalhado no curso Letras-Inglês na universidade. As estratégias para desenvolver sua competência linguístico-comunicativa os ajudam a estar em contato com a língua-alvo a fim de que suas aulas se tornem mais atrativas e reflitam o inglês falado no dia a dia.

PERGUNTA 2: Quais são as estratégias que professores de inglês da rede pública no estado do Pará, que atuam do 6º ao 9º ano, utilizam para aprimorarem sua competência linguístico-comunicativa?

Durante os discursos dos professores-participantes, pude observar que eles, constantemente, procuram aprimorar-se no que diz respeito ao desenvolvimento de sua própria competência linguístico-comunicativa e, para isso, utilizam-se de algumas estratégias que muito auxiliam o aprimoramento dessa competência, tais como o de participar de cursos de capacitação de professores, oferecidos, na maioria das vezes, pela Secretaria de Educação do Estado do Pará ou por instituições privadas que mantêm convênio com a secretaria. Além disso, lançam mão do autodidatismo, ou seja, procuram, por si mesmos, ouvir músicas e assistir a filmes na língua-alvo, conversar com falantes nativos da língua inglesa através da internet e, por conta própria, também empenham-se no investimento em cursos de conversação em escolas de idiomas de suas respectivas cidades e, sempre que possível, pedem auxílio de professores de inglês mais experientes e capacitados.

PERGUNTA 3: Qual é a importância do desenvolvimento da proficiência linguística em professores de inglês que atuam na rede básica de ensino no estado do Pará?

Mesmo diante de alguns anos de experiência profissional e de falantes da língua inglesa, parece que o discurso de cada participante é permeado por um descontentamento no que concerne à proficiência do uso oral da língua-alvo. As falas deles sinalizam uma busca contínua pelo aprimoramento da proficiência linguística. Acredito que esse empenho se deve, principalmente, à equiparação do inglês falado por falantes nativos da língua, algo muito difundido pelas escolas de idiomas, mídias eletrônicas e até mesmo pela crença de que “falar bem o inglês é falar como um nativo da língua”. Penso que esse dizer traz uma carga semântica que, por sua vez, acaba sobrecarregando a sua lide como professores de escolas públicas, cujas condições existentes no meio de aprendizagens, na maioria das vezes, não são favoráveis em virtude de fatores como excesso de trabalho, pouco tempo para se qualificar, carga horária reduzida (duas aulas semanais de 50 minutos) e um grande número de alunos por turma (média de 40 alunos por turma). Acredito também que “falar bem o inglês é falar como um nativo da língua” é desconsiderar o termo Língua Franca (ELF – English as a Lingua Franca), sob a perspectiva de um inglês global, uma vez que “simbolicamente remove o sentido de propriedade da língua dos anglos” (JENKINS, 2000, p. 11). Aceitar-se como falante não-nativo do inglês é o passo para desacorrentar-se da representação de falar o “inglês perfeito”, pois não há nada inerentemente errado em manter certas características da L1 (Língua Materna).

PERGUNTA 4: Quais fatores corroboram as dificuldades do uso da LE em sala de aula?

De acordo com os enunciados dos próprios professores, pude observar que, muitas das dificuldades, no que concerne ao uso oral da língua-alvo em sala de aula, exceto a professora L, se devem, principalmente, à formação inicial que eles tiveram no curso de Letras-Inglês, o qual, segundo suas falas, não foi suficiente para que adquirissem uma competência linguístico-comunicativa satisfatória. Todos enfatizam que, mesmo durante o curso, precisaram buscar outros meios, fora da universidade, para aprimorar seus conhecimentos, seja no aspecto didático-metodológico-prático, seja nas habilidades de expressão escrita (Writing), de compreensão leitora (Reading), de compreensão oral (Listening) e de expressão oral (Speaking). E, ainda, conforme as representações construídas pela linguagem dos professores, há uma constante prática deles mesmos de ter que usar a língua materna para ensinar a língua inglesa em virtude da própria realidade de trabalho deles: excesso de alunos

por turma, carga horária exorbitante, falta de tempo para se qualificarem e nível de proficiência muito baixo dos alunos.

Implicações da pesquisa para a formação de professores de LE

Refletir sobre o conceito de representações no contexto educacional, mais especificamente quando se trata de investigação acerca do pensamento do professor, é de fundamental importância no sentido de que podem influenciar as percepções e julgamentos dos próprios docentes em sala de aula e também “lançar luz sobre suas inclinações e escolhas” (PAJARES, 1992, p. 329).

No que diz respeito às representações construídas por professores de inglês acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa, percebo que esse assunto pode trazer relevantes contribuições para a construção do conhecimento profissional docente. Formar professores de LE cientes de que os estudos sobre as representações os auxiliam a entender melhor como se dá o processo de ensino e aprendizagem de línguas, da maneira como se constrói essa aprendizagem, do impacto que o uso oral da língua tem nos aprendizes como fator social e orientado para a ação, é, sem dúvida, assunto que julgo ser basilar para todo professor que ensina uma língua estrangeira.

Conjecturo também que uma formação de professores de LE atenta para as representações de como o docente se vê enquanto falante da língua inglesa e das possíveis limitações encontradas como usuário dessa língua-alvo em sala de aula pode muito direcionar o professor a refletir uma ampla variedade de processos cognitivos, incluindo memória, compreensão, dedução e indução, representação de problemas e solução de problemas.

Por fim, entendo que abordar as representações construídas pelos professores de inglês acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa pode suscitar reflexões também por parte de outros profissionais que ensinam uma LE. Fazê-los refletir já é o começo de uma jornada que pode influenciar suas ações, contribuindo, dessa forma, para ampliar tanto sua perspectiva teórico-metodológico-prática quanto a relevância pela busca de serem modelo linguístico para os aprendizes.

Caminhos para Novas Pesquisas

O objetivo geral da pesquisa relatada nesta dissertação é conhecer as representações construídas por professores de inglês acerca da competência linguístico-comunicativa em

escolas da rede pública no estado do Pará. E, como mencionado anteriormente, acredito que a jornada sobre esse assunto é ampla e perpassa também por outros caminhos de igual modo importantes. Abordar as representações como forma de entender como professores de LE se veem enquanto falantes da língua-alvo permitiu-me adentrar num universo antes desconhecido, universo que se interconecta com a lide diária desse docente em sala de aula, porquanto suas ações se configuram, muitas vezes, em reflexo das representações que os mesmos têm acerca de suas crenças, pressuposições e conhecimentos no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de LE.

Os caminhos para novas pesquisas que apresento a seguir são apenas uma mostra do quanto o assunto sobre as representações pode auxiliar o professor a compreender, a reconhecer e a interpretar eventos relacionados ao ensino e aprendizagem de LE, para que assim tome decisões plausíveis acerca de sua própria área de atuação. Dentre eles, sugestiono:

- a) um estudo mais aprofundado sobre como as representações da competência fônica de professores de LE, porquanto podem contribuir na melhora do ensino-aprendizagem de LE em sala de aula.
- b) uma pesquisa que possibilite conhecer as representações construídas pelos aprendizes da língua inglesa acerca da competência linguístico-comunicativa para que esses discentes possam identificar em que aspectos precisam melhorar e desenvolver essa competência a contento.
- c) um apanhado histórico das representações construídas por professores de LE em cursos de formação continuada no Brasil, a fim de que os docentes conheçam as implicações concernentes aos processos que vão desde a informalidade à formalização.

Limitações da pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa só aconteceu em virtude da imensa gentileza e de uma participação ativa por meio dos discursos, das falas, de cada um dos professores-participantes, a quem sou extremamente grato, porquanto a qualquer momento em que precisava deles para esclarecer algo que não tinha ficado suficientemente claro em suas respostas ou para desenvolver outras perguntas, eles, prontamente, sem hesitar, se dispuseram em reservar um tempo para me responder.

Entretanto, acredito que, se tivesse um tempo maior, além dos dois anos predeterminados do curso de mestrado, poderia ter explorado muito mais o tema acerca das

representações construídas por esses professores, assunto que considero de tamanha importância para entendermos uma gama de processos envolvidos na construção do ensino e da aprendizagem de uma LE e do próprio impacto que o uso oral da língua-alvo tem sobre os aprendizes.

Assim, o caminho percorrido para o desenvolvimento desta dissertação possibilitou-me adentrar num tema antes desconhecido por mim. Tema esse que envereda pelas percepções e pelas crenças do professor de LE acerca de diversos assuntos que dizem respeito tanto ao seu ambiente profissional de trabalho, quanto a sua vida pessoal para se tornar esse futuro docente que atuará no mercado de trabalho. Entender o universo das representações construídas por professores de inglês acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa proporcionou-me compreender o quanto o assunto representações de professores precisa ser amplamente discutido no âmbito acadêmico, pois é de lá que saem professores licenciados e habilitados, e ser constantemente trabalhado tanto na formação inicial quanto na continuada de professores de LE, a fim de que possam se familiarizar com a importância desse assunto e contribuir para a formação de professores mais reflexivos e conscientes, fazendo com que sua prática seja pautada em objetivos, conteúdos e procedimentos intervencionistas adequados para que haja, efetivamente, eficácia no processo de ensino-aprendizagem da LE estudada.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, P.; HARLEY, B. Conclusion. *In*: STERN, H. H. **Issues and Options in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993. p. 349-367.
- ALMEDA, R. **El pensamiento de profesores brasileños de español**: Un estudio de creencias acerca del currículo de español como lengua extranjera en la enseñanza media. Orientador Dr. Francisco José Cantero Serena. 2015.662 f. Tese (Doctorado en Enseñanza de las Lenguas y la Literatura) - Universidad de Barcelona, Barcelona, 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Aspectos da Formação de Professores de Línguas**. Pressupostos de Área, Práticas e Representação. Perspectiva da Linguística Aplicada. Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, [2018]. No prelo.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Ordem e representação do processo formador de agentes para o processo de ensinar línguas**. Mimeo, material em construção para o estudo do processo formador de professores de línguas para circulação interna no PGLA/UnB, março de 2018.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. **Horizontes em Linguística Aplicada**, v. 3, p. 7-19, Brasília/UNB, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua Inglesa**, Ed. Especial, São Paulo, v. 9, p 9-19, 2006.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. **Revista Contexturas**, São Paulo, v. 1, n. 01, p. 77-85, 1992.
- ALMEIDA FILHO, J. C.P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C.P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. *In*: **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 151.
- ALVARENGA, M. B. **Configuração de competências de um professor de Língua Estrangeira (Inglês)**: implicações para a formação em serviço. 1999. 301 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, IEL/UNICAMP, 1999.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

(ENDIPE), 10., Rio de Janeiro. CANDAU, V. M. (org.). **Linguagem**: espaços e tempo no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: LP&A, 2000.

AMARANTE, M. F. S. Desempenho em sala de aula: reflexo da formação? **Letras**, n. 9, v. 1-2, p. 60-62, 1990.

BACHMAN, L. F. A habilidade comunicativa de linguagem. **Linguagem & Ensino**, v. 6, n. 1, p. 77-128, 2003.

BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

BAFFI-BONVINO, M. A. **Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira**: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor “vocabulário” de um teste de proficiência para professores de língua inglesa. 2010. 366 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, (2004 [1929]).

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Org. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BALLESTEROS, C. *et al.* El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. *In*: CAMPS, A. (ed.), **El aula como espacio de investigación y reflexión**: investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona: Graó, 2001. p. 195-207.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal**: um estudo de caso. 2001. 503 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2001.

BELL, R. T. **Sociolinguistics**: Goals, Approaches and Problems. London: Batsford, 1976.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education: An introduction to theories and methods**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Qualitative research for education: an introduction to theories and methods**. 5th ed. USA: Pearson Education, 2006.

BOMFIM, B. B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. C. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 54-67, 2009.

BORGES-ALMEIDA, V. Com a palavra, o aluno formando em Letras: percepções sobre proficiência e avaliação da produção oral. In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. **Produção oral em LE: múltiplas perspectivas**. Campinas: Pontes, 2011. p. 129-152.

BRAGA, D. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRANDFIELD, J. M.; MOREDOCK, H. S. **Medidas e testes em educação**. Volumes I e II – São Paulo: Editora Fundo de Cultura, 1957.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília(DF), 03 de abril de 2001.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo, 2014.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na Educação Pública Brasileira**. São Paulo: British Council, 2015.

BROWN, H. D. **Language assessment: principles and classroom practices**. USA: Pearson Longman, 2000.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 5 ed. USA: Pearson Longman, 2007.

BROWN, H. D. **Resources in Language Testing and Assessment**. USA: Winter, 1996.

BYGATE, M. **Speaking**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

CAMBRA, M. et al. Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. **Cultura y Educación**, v. 17/18, p. 25-40, 2000.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: J. C. Richard; R. W. Schmidt (Eds.), **Language and Communication** (pp. 2-14). London: Longman, 1983.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, **Applied Linguistics**, v. 1, p. 1, 1980.

CANTERO, F. J. Complejidad y competencia comunicativa. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 71-87, 2008.

CANTERO, F. J. “¿Lengua oral o lengua?”, en Actas del II Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura: didáctica de la lengua oral. Tarragona: Escola de Mestres de Tarragona. p. 89-96, 1991.

CARROLL, J. B. Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students. **Testing Center for Applied Linguistics**, Washington, DC, 1961.

CASTRO, G. **Em busca de uma linguística sociológica**: contribuições para uma leitura de Bakhtin. Orientador: Prof. Carlos Alberto Faraco. 1993. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística de Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1993.

CELANI, M. A. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

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

CLANDININ, J.; CONNELLY, F. M. Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. **Journal of Curriculum Studies**, v. 19, p. 487-500, 1987.

CLARK, C. M. Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. **Educational Researcher**, v. 17, n. 2, p. 5-12, 1998.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu comum de referência para as línguas**: Aprendizagem, ensino, avaliação. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 265-286, jul./dez. 2004.

CONSOLO, D. A. **Classroom Discourse in Language Teaching: a Study of Oral Interaction in EFL Lessons in Brazil**. Tese de Doutorado, CALS, The University of Reading, Inglaterra, 1996.

CONSOLO, D. A. **O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública**. 488 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 1990.

CONSOLO, D. A. On teachers' linguistic profiles and competence: implications for foreign language teaching. **Anais do XIV ENPULI**. Belo Horizonte: FALE-Universidade Federal de Minas Gerais, p. 123-134, 1999.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, SP, v. 26, n. 1, p. 59-68, jun. 2000.

CUNHA, M. C. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/ aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 6, n. 2, p. 60-77, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v6n2/04.pdf>. Acesso em 14 ago. 2017.

DAVIDSON, E. J. **Evaluation methodology basics**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

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

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **The Sage Handbook of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 1 – 32.

DEWEY, J. Democracia e Educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional. **Atualidades Pedagógicas**, v. 21, 1979.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **VEREDAS - Rev. Est. Ling**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 95-111, jan./dez. 2003.

DUFF, P. A. Research approaches in applied linguistics. *In*: KAPLAN R. B. (ed.). **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. *In*: WITTRICK, M. C. **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 1986. p. 119-161.

FALTIS, C. Case study methods in reseaching language and education. *In*: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (ed.). **Research Methods in language and education. Encyclopedia of language and Education**, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997, p. 145-152.

FARAH, I. Ethnography of communicative. *In*: HORNBERGER, N. H.; CORSON, D. (eds.). **Encyclopedia of language and education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 125-133. v. 8.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. California: Sage Publications, 1998. (Series: Applied social research methods.)

FRANCO, M. L. P. B. **Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas). São Paulo: Cortez, n. 74, 1990. p. 63-78.

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

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GATTI, B. A. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. **Revista FAEEBA: Educação e contemporaneidade**. Salvador, v. 12, n. 20, p. 473-477, jul./dez., 2003.

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-388.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. New York: Longman, 1976.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HELB. A importância das associações (inter) nacionais na formação de professores de línguas. FALCOMER, K; RODRIGUES, V. **Revista Helb** (História do ensino de línguas no Brasil), v. 2, jan. 2008.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2009.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.). **Sociolinguistics: Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293. (Part 2).

JANESICK, V. J. The dance of qualitative research design. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 209-219.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. Which pronunciation norms and models for English as an International Language? **ELT Journal**, v. 53. n. 2, p. 119-126, 1998.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

JOHNSON, D. M. **Approaches to Research in Second Language Learning**. New York: Longman Publishing Group, 1992.

KRAMSCH, C. From language proficiency to interactional competence. **The modern language journal**, v. 70, n. 4, p. 366-372, 1986.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Londres/Nova York: Longman, 1985.

KROEBER, A.L.; KLUCKHOHN, C. **Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions**. Cambridge, MA: Peabody Museum, 1952.

LADO, R. **Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1961.

- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Arned/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LOPES, M. I. V. **Pesquisa em comunicação**: formulação de um modelo metodológico. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 148.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUOMA, S. Speaking scales. *In*: LUOMA, S. **Assessing speaking**. Cambridge: CUP, 2004, p. 59-95
- MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001.
- MEYERSON, I. Problèmes d'histoire psychologique des oeuvres: spécificité, variation expérience. *In*: ECRITS (1920-1983). **Pour me psychologie historique**. Paris: Presses Universitaire de France, p. 81-91, 1995.
- MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicado. *In*: MOITA LOPES (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOURA FILHO, A. C. L. **Apontamentos de etnografia**. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.
- MUNBY, J. **Communicative Syllabus Design**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- PAIVA, R. Pesquisa em comunicação comunitária: há lugar para a empiria? *In*: BARBOSA, M.; MORAIS, O. J. de. (org.). **Quem tem medo da pesquisa empírica**. São Paulo: Intercom, 2011. p. 105-121.
- PAIVA, V. L. M. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UNB, 2003. p. 53-84.
- PAIVA, V. L. M. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. Caos, Complexidade e Aquisição de Segunda Língua. *In: PAIVA, Vera L.M.O.; NASCIMENTO, M. (org.) **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem.*** Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009b.

PAIVA, V. L. M. O processamento metonímico/metafórico à luz da teoria do caos/complexidade. **Revista Portuguesa de Humanidades-Estudos Linguísticos.** Braga, v. 15, n. 1, p. 51-66, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. *In: CORTINA, A.; NASSER. S.M.G.C. **Sujeito e Linguagem.*** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009a.

PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy constructo. **Review of Educational Research Fall**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Madrid: Morata, 1999.

PINHEL, C. O. **A relação professor-aluno-texto em aulas de inglês como língua estrangeira:** reflexões sobre a realidade da leitura no ensino médio de uma escola pública. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001

PINTRICH, P. R. Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. *In: HOUSTON, W. R. (ed.), **Handbook of research on teacher education.*** New York: Macmillan, 1990. p. 826-857.

PORTER, A. C.; FREEMAN, D. J. Professional orientations: An essential domain for teacher testing. **Journal of Negro Education**, v. 55, p. 284-292, 1986.

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

PRABHU, N. S. Concept and conduct in language pedagogy. *In: COOK, G; SEIDLHOFER, B. (ed.). **Principle & Practice in Applied Linguistics:*** Studies in Honor of H. G. Widdowson, Oxford: Oxford University Press, 1995, p. 57-71.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto.** 2011. 360 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2011.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Componentes de um construto para avaliar o (futuro) professor de língua inglesa. *In: BEATO-CANATO, A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. (org.). **Linguagem e Educação:*** ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito Retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? *In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (org.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras:*** diálogos, pesquisas e reflexões. Campinas: Pontes, 2014. p. 71-88.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; GARCIA, L. H. Avaliação da Oralidade em Língua Inglesa: a atribuição de notas como expressão da subjetividade do professor. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 20/3, p. 93-117, dez. 2017.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil – por uma política prudente e propositiva. *In*: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (org.) **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editora, 2005. p. 135-157.

RAMOS, C. **Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera**. Doctoral dirigida por Dr. Miquel Llobera. 2005. Tesis (Doctorado) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2005.

RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004.

RIERA, M. J. C. Cultura, literatura ibero-americana e complementação de material didático na formação do professor de espanhol. **Abchache**, ano 3, n. 4, 1º semestre 2013.

ROEHLER, L. R.; DUFFY, G. G.; HERRMANN, B. A.; CONLEY, M.; JOHNSON, J. Knowledge structures as evidence of the 'personal:' Bridging the gap from thought to practice. **Journal of Curriculum Studies**, v. 20, p. 159-165, 1988.

ROKEACH, M. **Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora Cortez. 1998.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SAVIGNON, S. J. **A study of the effect of training incommunicative skills as part of a beginning college French course on student attitude and achievement in linguistic and communicative competence**. Ph.D. diss. University of Illinois, Urbana Champaign, 1971.

SAVIGNON, S. J. **Communicative competence: theory and classroom practice**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 30-48, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4853/2111> . Acesso em: 14 ago. 2017.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, v. 4, p. 115-124, 1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 36, p. 11-22, 2000.

SCHMITZ, J. R. “To ELF or not to ELF?” (English as a Lingua Franca): That’s the question for Applied Linguistics in a globalized world. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 249-284, 2012.

SCHWANDT, T. A. **Qualitative inquiry**: a dictionary of terms. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. *In*: DENZIN; LINCOLN (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193-217.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**. Campinas: Pontes, 2005.

SERRANI, S. M. **A paráfrase como ressonância interdiscursiva na construção do imaginário de língua** – O caso do espanhol Riopratense. 1991. 330 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, SP, 1991.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió, AL: Edições Catavento, 1999.

SILVERMAN, D. **Doing qualitative research**: A practical handbook. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Revisando a Teoria da Avaliação da Aprendizagem. *In*: SOUSA, Clarilza P. de. (org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, v. 1, p. 27-50, 2010

STAKE, R. E. Case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.

STERN, H. H. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford, England: Oxford University Press, 1983.

STERN, H. H. **Issues and options in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1982.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Fluência oral**: imaginário, construto e realidade num curso de letras / LE. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP, 2000.

THOMPSON, J. O Conceito de Cultura. *In*: THOMPSON, J. **Ideologia e Cultura Moderna**: Teoria Social Crítica na Era dos Meios de Comunicação de Massa. Petrópolis, Vozes, 1995. p. 165-215.

TORTATO, C. **O livro didático público de inglês**: uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna do estado do Paraná. Orientador: Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

TUZZO, S. A. **Os sentidos do Impresso**. Goiânia: Gráfica UFG, 2016.

VAN DIJK, T. A. **Text and context**: esxplorations in the semantics and pragmatics of discourse. London: Longman, 1977.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. *In*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

VOLOCHINOV, V.N. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)**. Tradução de Carlos Alberto Faraco; Cristóvão Tezza. Circulação restrita, 1986.

VYGOTSKY, L. **Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement**. Société Française, 1994 [1925]. p. 35-47.

WEIGLE, S. C. **Assessing Writing**. Cambridge University Press, 2002.

WEISS, C. H. **Evaluation**. 2nd ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1998.

WIDDOWSON, H. G. Knowledge of language and ability for use. **Applied linguistics**, v.10, n. 2, p. 128-137, 1989.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WOODS, D. **Teacher Cognition in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

YIN, R. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – TCLE

Termo de consentimento livre e esclarecido

Título do projeto: **REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA ACERCA DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA NO ESTADO DO PARÁ**

Pesquisador responsável: Makoy Santos da Silva.

Esta pesquisa tem o objetivo de “Conhecer as representações construídas por professores de inglês acerca da competência linguístico-comunicativa em escolas da rede pública no estado do Pará”.

Para tanto, será necessário entrevistar professores de língua inglesa que atuam em turmas do 6º Ano ao 9º Ano em escolas da rede pública no estado do Pará a fim de que investigue as representações construídas por professores de inglês acerca de sua própria competência linguístico-comunicativa, ou seja, como esses docentes se veem enquanto falantes da língua que ensinam e que estratégias utilizam para aprimorarem essa competência.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, e ter meus direitos de:

Receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;

Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;

Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.

Declaro estar ciente do exposto e desejar participar da pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO – PARTICIPANTE E

- 1) Em que universidade você cursou Letras-Inglês, ano de formatura?
UFPA - Universidade federal do Pará, formatura em 2008.

- 2) Na sua opinião, como você avalia o curso de Letras-Inglês de sua universidade?
Bom, há 10 anos atrás quando concluí o curso era um tanto inexpressivo, sem muita aplicabilidade para o magistério em si. Aulas comuns, com poucas exceções de disciplinas e de professores como a maioria das universidades públicas de nosso país.

- 3) Você acha que o curso dá instrumentos suficientes para formar um futuro professor de inglês a fim de que ele tenha competência comunicativa na língua-alvo?
Não. Se o aluno não for em busca da sua autoprofissionalização, ele pouco produzirá nesse quesito enquanto professor, sobretudo, de escola pública, onde os recursos são escassos.

- 4) Você acha que o curso Letras-Inglês consegue formar futuros professores de línguas estrangeiras proficientes na língua para o mercado de trabalho?
Não. 70% do que o professor produz em sala de aula é fruto de estudo próprio (autodidata), de ajuda de outros professores mais experientes e capacitação (formação continuada) que ele realiza durante o período de trabalho, seja por conta de organizações estatais, federais ou particular.
Não. Acredito que a universidade concede muitas oportunidades de desenvolvimento ao aluno através de cursos, pesquisa etc., mas não no curso em si. No curso o aluno amplia muito o conteúdo teórico, porém pouca prática. Portanto, não me senti preparado para trabalhar em sala de aula quando saí da universidade.

- 5) Há quantos anos você exerce a função de professor de inglês na rede pública de ensino?
10 nos.

- 6) Quanto ao uso da língua inglesa em sala de aula, você se sente seguro de utilizá-la?
Hoje em dia sim. Óbvio que ainda esqueço muitas palavras e desconheço expressões, colocações, mas me sinto mais confortável em usar a língua inglesa hoje do que 10 anos atrás quando comecei a trabalhar na escola pública.

- 7) Na sua opinião, como você analisa a sua proficiência linguística (uso oral da língua inglesa)? Você se considera proficiente na língua inglesa, ou seja, suficientemente competente ao usar a língua inglesa?

Bom, como professor de escola pública onde o nível de proficiência dos alunos é bem menor que o meu, sinto-me competente no ensino aprendizagem das 4 habilidades, porém quando se trata de usar a língua inglesa em nível acadêmico ou mesmo em situação real, principalmente, na oralidade, percebo que preciso de mais estudo.

- 8) Na sua opinião, qual a importância dos cursos de formação de professores de língua inglesa? Em outras palavras, o que um curso de formação de professores de inglês pode proporcionar e/ou ajudar na sua vida diária em sala de aula?

A academia, falando mais particularmente do setor público, precisa apresentar aos futuros professores práticas de ensino mais próximas da realidade do aluno, como por exemplo dinâmicas, técnicas, jogos, vídeos de consulta, sites de tarefas etc.

- 9) Você participa ou participou de algum curso de formação de professores de língua inglesa? Se sim, quais e por quê?

Sim. Particpei de vários a fim de capacitar-me, buscando tornar minhas aulas mais atrativas e dar a devida importância à língua inglesa. Um dos mais importantes para a minha carreira foi o curso que realizei nos Estados Unidos no início do ano de 2018 no estado da Carolina do Norte na universidade de Charlotte, PDPI.

- 10) Você já teve oportunidade de viajar para algum país cuja língua materna é o inglês? Em que momento isso se deu e por que você quis participar?

Sim. Aconteceu no início do ano de 2018. Adorei a oportunidade de poder viajar para fora do país e ampliar meus conhecimentos na língua inglesa para melhorar meu trabalho em sala de aula e aperfeiçoar minha fluência.

- 11) Você se recorda, durante algum momento em sala de aula, de uma palavra ou situação no uso da língua em que você teve dificuldade de pronunciar ou de se expressar ou se esqueceu do significado de determinada palavra? Como isso se deu e como você resolveu a situação?

Sim. Várias vezes já esqueci de alguns significados de determinadas palavras. Muitas vezes, erroneamente, eu dizia para o aluno o primeiro significado que me vinha na

cabeça, sem ter certeza, com vergonha de dizer que não sabia. Já em outros momentos, com mais maturidade, consultei o dicionário ou disse que traria a resposta na outra aula.

12) **Você se sente seguro, confiante ao pronunciar as palavras em inglês?**

Sim. Depois de muito estudar pronúncia e mesmo com pouco estudo de fonética da universidade, hoje me sinto seguro em pronunciar palavras em inglês.

13) **Você já foi questionado por algum aluno(a) sobre sua pronúncia?**

Sim. Apesar de o aluno não ter a devida certeza, ele questionou minha pronúncia. Não lembro exatamente qual a palavra, mas prometi a ele que pesquisaria a pronúncia correta.

14) **Você já foi questionado por algum colega de trabalho ou outro professor(a) sobre o seu inglês?**

Sim. Não exatamente de outro professor, porque pouco converso em inglês com outros professores na escola, mas de um colega estudioso da língua. Nesse caso, acatei a afirmação dele pois trata-se de alguém que realmente estuda bastante.

15) **Como você acha que pode melhorar sua competência comunicativa?**

Estudando mais. Ouvindo mais a fala do nativo através de filmes, vídeos, músicas, falando com outros professores que também dedicam-se no estudo da língua inglesa.

16) **Se você tivesse a oportunidade de proporcionar um curso para professores de inglês, o que ele, primordialmente, deveria ter? Você pode sugerir algo para melhorar a competência comunicativa dos professores participantes?**

Acredito que deveria ter mais contato com a língua, seja por meio de vídeo, filmes sem legenda, conversações, palestra com nativos da língua inglesa.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO – PARTICIPANTE M

- 1) Em que universidade você cursou Letras-Inglês, ano de formatura?
Cursei letras/habilitação Língua inglesa na UFPA, Campus Cametá, na turma de 2010 e me formei em junho de 2014.

- 2) Na sua opinião, como você avalia o curso de Letras-Inglês de sua universidade?
Durante o período em cursei a faculdade, e tendo em vista que minha turma foi a primeira experiência na forma extensiva a considero Boa para o período.

- 3) Você acha que o curso dá instrumentos suficientes para formar um futuro professor de inglês a fim de que ele tenha competência comunicativa na língua-alvo?
Na formação vi, que o suporte que tínhamos no período coincidia com a realidade do curso, UMA VEZ QUE NÃO TINHAMOS um laboratório de inglês, e tínhamos que comprar os nossos livros específico, pois a biblioteca não dispunha do matéria até então.

- 4) Você acha que o curso Letras-Inglês consegue formar futuros professores de línguas estrangeiras proficientes na língua para o mercado de trabalho?
O Aluno dentro do curso, precisa buscar outros meios de torna-se proficiente, principalmente quando falamos no quesito comunicação falada, uma vez que dentro do curso a fala, não era digamos tão cobrada, por isso creio que daí se dá a dificuldade que alguns profissionais tem quanto a fluência, as disciplinas que deveriam focar na fonética eram muito curtas.

- 5) Há quantos anos você exerce a função de professora de inglês na rede pública de ensino?
Há 3 anos.

- 6) Quanto ao uso da língua inglesa em sala de aula, você se sente segura de utilizá-la?
A experiência da sala de aula e o uso da língua inglesa, mesmo que com pouca fala, pelo fato da necessidade de utilizar a Língua materna dos alunos, sinto-me segura quando ministro minhas aulas pois tenho o domínio dos conteúdos então o uso da língua inglesa me deixa confortável. Falo no sentido gramatical, e na questão

fonética, pois me sinto segura quando conheço as regras (formas corretas de escrita e leitura) tanto da fala quanto da pronúncia, pois às vezes (testemunhava através da fala de alguns alunos, que nem os professores sabiam o que estavam falando ou ensinando). Por isso digo que hoje me sinto confortável em lecionar minhas aulas pois sei exatamente do que estou falando e repassado para meus alunos.

- 7) Na sua opinião, como você analisa a sua proficiência linguística (uso da língua inglesa)? Você se considera proficiente na língua inglesa, ou seja, suficientemente competente ao usar a língua inglesa?

Na realidade vejo que quando você está em contato com a língua, seja dando aula, assistindo um filme em inglês ou conversando com alguém em inglês, você vai tornando-se proficiente, creio que posso considera-me proficiente tendo e vista que minhas experiências como professora e aluna, deixam-me apta a compreender, e interpretar e decodificar informações na língua inglesa.

- 8) Na sua opinião, qual a importância dos cursos de formação de professores de língua inglesa? Em outras palavras, o que um curso de formação de professores de inglês pode proporcionar e/ou ajudar na sua vida diária em sala de aula?

Essenciais. Pelo fato de que as vezes necessitamos de conhecimentos extras, que talvez, não tenham ficado claros durante o período na faculdade. As formações vêm a complementar ideias e conteúdos relacionados as disciplinas.

- 9) Você participa ou participou de algum curso de formação de professores de língua inglesa? Se sim, quais e por quê?

Sim, nos EUA, através de um concurso somente para professores de inglês.

- 10) Você já teve oportunidade de viajar para algum país cuja língua materna é o inglês? Em que momento isso se deu e por que você quis participar?

Sim, em 2018, em um curso de aperfeiçoamento de professores do ensino básico.

- 11) Você se recorda, durante algum momento em sala de aula, de uma palavra ou situação no uso da língua em que você teve dificuldade de pronunciar ou de se expressar? Como isso se deu e como você resolveu a situação?

Durante as aulas que ministro não, pelo fato de precisa dominar a matéria e conhecê-la, porém quando você necessita utilizar algumas palavras ou expressões que fogem do uso comum, as vezes você pode esquecer a pronúncia ou não lembra-se das expressões, uma vez que utilizamos a língua inglesa quase sempre em um contexto gramatical.

12) Você se sente segura, confiante ao pronunciar as palavras em inglês?

Na maioria da vezes sim, porém, claro, nos fogem a pronúncia de certas palavras, seja pelo desuso ou por desconhecê-la em um determinado contexto.

13) Você já foi questionada por algum aluno(a) sobre sua pronúncia?

Ainda não, creio que pelo fato de que os alunos em sua maioria por desconhecer a pronúncia correta, acabem por não questionar se o professor está correto ou não na sua pronúncia.

14) Você já foi questionada por algum colega de trabalho ou outro professor(a) sobre o seu inglês?

Até o momento não, apenas pelo fato de não termos a oportunidade de falarmos sobre o assunto, uma vez as reuniões de trabalho quase sempre se resumem a formas de avaliações.

15) Como você acha que pode melhorar sua competência comunicativa?

Creio que a prática, o uso e a busca pelo domínio, seja em cursos de conversação, seja utilizando mais a língua inglesa durante as aulas ministradas é importante.

16) Se você tivesse a oportunidade de proporcionar um curso para professores de inglês, o que ele, primordialmente, deveria ter? Você pode sugerir algo para melhorar a competência comunicativa dos professores participantes?

Em primeiro lugar, teria que ver o nivelamento do professor, saber o que o professor sabe, o que o professor não sabe, o que ele gostaria de aprender ou que ele já aprendeu. Depois, se a gente tivesse material, a gente poderia sugerir livros para os professores que falassem de fonética. Na faculdade a gente aprende um pouco da fonética, mas acaba não praticando tanto. É também dependeria do comprometimento dos participantes, no qual as aulas evoluiriam posteriormente

para pequenos grupos de conversas onde os termos fonéticos e seus usos iriam sendo pondo em prática.

Talvez parcerias entre secretarias de educação municipal e unidades de ensino superior e até mesmo escolas de idiomas que ofereçam ao professor oportunidade de estarem desenvolvendo suas habilidades fonéticas.

ANEXO C – QUESTIONÁRIO – PARTICIPANTE L

- 1) Em que universidade você cursou Letras-Inglês, ano de formatura?

UFPA-Universidade Federal do Pará. Me formei em 2009.

- 2) Na sua opinião, como você avalia o curso de Letras-Inglês de sua universidade?

No ano em que ingressei na universidade os cursos de Letras haviam sido desmembrados para única habilitação. Então, eu cursei somente a Língua Inglesa e acredito que desta forma os alunos puderam ter um maior aproveitamento nas disciplinas. Minha formação foi excelente.

- 3) Você acha que o curso dá instrumentos suficientes para formar um futuro professor de inglês a fim de que ele tenha competência comunicativa na língua-alvo?

Sim. Durante as aulas não se falava Português, nossas aulas eram ministradas em Inglês e os trabalhos também redigidos em Inglês. Desta forma, eu acredito que nos ajudou muito a nos tornar fluentes.

- 4) Você acha que o curso Letras-Inglês consegue formar futuros professores de línguas estrangeiras proficientes na língua para o mercado de trabalho?

Sim. Sou prova disso. Sim. A universidade me deu todas as ferramentas necessárias para que eu pudesse seguir em minha vida como profissional e me destacar no mercado de trabalho. Mas, o professor também deve ir atrás de conhecimento para melhorar a sua prática, não ficar parado esperando as oportunidades aparecerem. O sucesso na profissão depende unicamente de nós. A universidade apenas é facilitadora para que possamos juntar uma gama de conhecimento e correr atrás do restante.

- 5) Há quantos anos você exerce a função de professora de inglês na rede pública de ensino?

7 anos

- 6) Quanto ao uso da língua inglesa em sala de aula, você se sente segura de utilizá-la?

Sim, com certeza.

- 7) Na sua opinião, como você analisa a sua proficiência linguística (uso oral da língua inglesa)? Você se considera proficiente na língua inglesa, ou seja, suficientemente competente ao usar a língua inglesa?

Tenho que melhorar muito para chegar ao nível que gostaria de estar. Mas, consigo me comunicar.

- 8) Na sua opinião, qual a importância dos cursos de formação de professores de língua inglesa? Em outras palavras, o que um curso de formação de professores de inglês pode proporcionar e/ou ajudar na sua vida diária em sala de aula?

Nossa!!! Pode ajudar em todos os aspectos. Desde o planejamento das aulas até a reflexão sobre a sua própria prática dentro de sala de aula.

- 9) Você participa ou participou de algum curso de formação de professores de língua inglesa? Se sim, quais e por quê?

Já participei de alguns. O último foi o PDPI em janeiro deste ano nos Estados Unidos. Era um sonho antigo e me candidatei por que achei que era uma excelente oportunidade de estar em contato 24 horas com a Língua Inglesa. Estudar em uma universidade americana foi um sonho.

- 10) Você já teve oportunidade de viajar para algum país cuja língua materna é o inglês? Em que momento isso se deu e por que você quis participar?

Sim. Foi em janeiro de 2018. Eu quis participar para aprimorar minhas habilidades orais em Inglês e também estudar em uma universidade americana.

- 11) Você se recorda, durante algum momento em sala de aula, de uma palavra ou situação no uso da língua em que você teve dificuldade de pronunciar ou de se expressar ou se esqueceu do significado de determinada palavra? Como isso se deu e como você resolveu a situação?

Não recordo.

- 12) Você se sente segura, confiante ao pronunciar as palavras em inglês?

Me sinto segura em pronunciar as palavras que eu já conheço.

- 13) Você já foi questionada por algum aluno(a) sobre sua pronúncia?

Não. Nunca.

14) Você já foi questionada por algum colega de trabalho ou outro professor(a) sobre o seu inglês?

Não. Nunca.

15) Como você acha que pode melhorar sua competência comunicativa?

Estudando um pouco mais sobre fonética e fonologia e estando em contato com falantes nativos da língua Inglesa.

16) Se você tivesse a oportunidade de proporcionar um curso para professores de inglês, o que ele, primordialmente, deveria ter? Você pode sugerir algo para melhorar a competência comunicativa dos professores participantes?

Ele deveria ser ministrado por professores nativos.

Áudio – 8'59'' – VIA WHATSAPP

Eu sou do curso de letras da UFPA de 2005... então nós entramos nessa turma de 2005 no momento em que o curso de letras estava passando por uma fase de transição. Então ele deixou de ser letras Português-Inglês pra ser somente Língua Inglesa. Então essa parte de língua portuguesa, nós não tivemos a oportunidade de fazer, porque o curso foi modificado. Então... é... nós tínhamos o foco realmente era na língua estrangeira. Eu não sei se essa turma foi tratada de modo especial, porque era uma turma que estava com a grade iniciando uma grade nova, uma nova fase e os professores estavam muito empenhados em nos dar uma boa formação. Mas eu só posso te falar da minha experiência porque eu não conheço pessoas que tiveram... é em... nos cursos anteriormente ao ano de 2005, né? Então, eu só conheço pessoas realmente que eram só da grade da língua inglesa. Então o que que acontecia: é.. eu posso me definir dentro do curso é como aluna até a metade do curso e como profissional da metade do curso até o final, porque no início você tá com aquela garra de estudar, né? É... tudo é novo, é... só o curso é um conhecimento diferenciado, então você está deslumbrado com o que tá vendo, né? Aquele conhecimento todo, os professores... mas do meio do curso pro final, você quer se formar, né? Você tá ansioso com a formação, tudo. É tem aquelas dúvidas realmente será que eu vou dar conta... isso sempre teve durante o curso, eu me sentia assim. Mas, é eu acho que os professores nos deram realmente sim uma boa formação porque hoje é 90% da

minha turma têm grandes profissionais, profissionais de destaque no mercado, e eu acredito que isso foi fruto da UFPA, porque nós não tínhamos aula em português, né? O conteúdo era todo ministrado na língua inglesa, então... isso nos ajudou muito a ganhar fluência, né? A pensar realmente em inglês, porque a gente antes tinha aquela ânsia de tradução, então depois aquilo se tornou tão natural, era tão rotineiro... falar inglês, aquilo fazia parte do nosso dia a dia, do nosso cotidiano. Então isso nos ajudou muito. Eu acredito que isso foi determinante, né? durante o curso. A gente não tinha aula em português, tinha aula somente em inglês. Trabalhos escritos em inglês, o TCC foi em inglês, defendido em inglês, os professores nos davam muitas dicas de como utilizar a língua inglesa fora da universidade, pra a gente... se expor, né? Arrumar amigos na internet, escrever e-mail, é... escrever textos acadêmicos, então tudo isso nos ajudou, levavam pessoas de fora pra lá [universidade] pra a gente ter contato com eles... Então tudo isso ajudou. Então eu acho... eu me sentia preparada pra dar aula, né? Com relação a língua, né? Eu também tinha um conhecimento anterior do CCBEU, eu me formei no CCBEU antes de entrar na UFPA. Só que eu não tinha curso avançado, eu me formei só no básico e no intermediário, então tinha um conhecimento ainda muito limitado, mas com as aulas [universidade], as dicas durante o curso, eu fui em busca desse conhecimento, voltei para o CCBEU, terminei o meu curso lá, então eu fui em busca desse conhecimento, eu não sei o que acontece com os outros professores, né? Mas, durante a minha formação eu busquei sempre tá em contato com o que tava acontecendo... aqui já do lado de fora, né? com os professores dando aula, então eu ia atrás, eu observava aulas, eu queria realmente isso pra mim, né? Então eu ia em busca desse conhecimento... e o que eu não sabia eu corria atrás, eu estudava, eu ia atrás de livros, eu comprava muitos livros também, ia atrás de livros na internet, professores também nos forneciam muitos livros, eu também fui bolsista, eu acredito que isso me ajudou bastante, né? Eu fui bolsista de um projeto na universidade que ajudava os alunos com a língua inglesa, né? Então, eu acho que tudo isso me ajudou, eu não sei se eu sou “caso isolado”, mas eu acredito que não porque se você olhar pros outros colegas de turma... são grandes profissionais, então eu acho que a UFPA fez um excelente trabalho sim.

Quando eu terminei o curso, eu já estava com uma vaga no CCAA, eu já ia dar aula, então eu já saí da universidade direto pra sala de aula... e eu fiz o teste... me candidatei a uma vaga no CCAA, fiz os testes, passei em todos e comecei a dar aulas já com nove turmas. Então peguei turmas com todas as faixas etárias... crianças, adolescentes, adultos, né? Aí vem aquela dúvida: você vai dar conta? Mas aí, a minha dúvida era se eu ia dar conta do trabalho, não com relação a língua inglesa por que eu nunca tive dificuldades, pra mim aquilo era muito

natural, e eu já saí confiante da universidade, né? por causa das aulas, de todo esse histórico que eu te contei, né? do uso da língua inglesa dentro do curso, então eu não estava com dúvida com relação a uso da língua inglesa, estava com dúvidas com relação se eu ia dar conta realmente do trabalho, de ministrar as aulas, de preencher diário, né?, aquele trabalho mais burocrático, né? e acabou que foi muito legal, foi uma experiência de 3,5 anos no CCAA, foi muito bom, eu acho que o CCAA foi uma escola pra mim, e eu saí de lá preparadíssima pra dar aula em qualquer lugar, tanto que eu fui dar aula em escola particular... depois passei no concurso do SESI, dei aula no CNA, dei aula no ASLAN... então eu acho que eu, não sei né... pode ser que isso seja, não estou me vangloriando, tá? Mas, eu acho que eu tive uma gama de conhecimento assim que dava realmente pra que eu pudesse concorrer com outras pessoas no mercado, né? Mas esse conhecimento todo foi muito, né? que eu busquei, né? não foi fácil, foi uma trajetória aí meio de atropelos, de tropeços, né?, de muitos choros, né?, foram muitas lágrimas derramadas ao longo desses anos todos com relação a língua inglesa... porque você se sente incapaz... não é sua língua, né? Você tá aprendendo algo que não é seu, você não nasceu com aquilo, né? Então, até hoje eu tenho essas dúvidas, mas aí eu procuro me policiar pra não falar besteira perto das pessoas, né? Eu antes de falar alguma coisa, eu vou checar se realmente estou correta, então eu sempre estou atrás do conhecimento, né? O professor tem que está pesquisando, ele tem que tá em contato com os outros profissionais da área pra saber o que que tem de novidade, pra saber o que que tá acontecendo, ele tem que ir em busca disso, né? O professor tem que ser professor e pesquisador também, né? pra que esse conhecimento que ele já tem seja lapidado, seja aprimorado, a gente tem que ir em busca de cursos, outros cursos profissionalizantes, né?, cursos de formação, cursos de reciclagem... eu acho que o professor tem que ter isso.

ANEXO D – QUESTIONÁRIO – PARTICIPANTE K

- 1) Em que universidade você cursou Letras-Inglês, ano de formatura?
Fiz minha graduação em Inglês na Universidade Federal do Pará e me formei em 2007.

- 2) Na sua opinião, como você avalia o curso de Letras-Inglês de sua universidade?
Na época em que fiz, achei o curso bom. Os professores eram muito qualificados, mas eu possuía minhas limitações.

- 3) Você acha que o curso dá instrumentos suficientes para formar um futuro professor de inglês a fim de que ele tenha competência comunicativa na língua-alvo?
Na época em que fiz o curso, eu sentia falta de mais aulas em laboratórios multifuncionais para que pudéssemos ter acesso a áudio e vídeo em que pudéssemos ouvir falantes nativos da Língua. Esse tipo de atividade existia, mas eram restritas. Hoje as universidades realizam programas de intercâmbio em que o aluno não somente tem contato com falantes nativos, como também tem a oportunidade, em alguns casos, de viajar para o exterior e assim enriquecer seu conhecimento em LE. Entretanto, na época em que cursei Inglês, isso era muito raro.

- 4) Você acha que o curso Letras-Inglês consegue formar futuros professores de línguas estrangeiras proficientes na língua para o mercado de trabalho?
Apesar de o curso ser bom, no que diz respeito à fala (speaking), não me formei com proficiência. Tinha muitas dificuldades em me comunicar em Inglês por vários motivos. Aqui citarei apenas três: 1) Não havia estudado a língua antes de entrar na universidade de maneira mais aprofundada. Estudei Inglês no Ensino médio, mas não de maneira que eu treinasse as quatro habilidades. Na verdade, eu estudava só a gramática e leitura de textos. Não é por acaso que essas são as duas habilidades que melhor desenvolvi na faculdade. Porém, o listening e o speaking deixaram muito a desejar. Já na faculdade, não havia muitas atividades em que tivéssemos que exercitar essas duas habilidades e os projetos que serviam a esse propósito, como o projeto Autonomia na Aprendizagem (por sinal, um projeto maravilhoso) eram ofertados em horários que eu não podia frequentar, por motivos pessoais. O próprio

trabalho de conclusão de curso, que seria uma boa oportunidade de trabalhar essa habilidade, não foi defendido em Inglês, mas em Língua Portuguesa. 2) Criei uma barreira para me comunicar em Língua Inglesa devido a um acontecimento durante a faculdade. Em um semestre, no qual estudávamos Fonética e Fonologia do Inglês, eu tinha muitas dificuldades para reproduzir os sons a contento do professor, pois, como disse, nunca havia feito um curso de Inglês em escolas especializadas. Então, o professor chamou minha atenção em sala dizendo as seguintes palavras para toda a turma: “Seu Inglês é tão ruim que se existisse uma nota menor que insuficiente, eu te daria”. O grande problema é que ele disse isso em voz alta e para toda a sala ouvir de maneira que me senti humilhada, envergonhada e a partir de então tive medo de falar Inglês com medo do julgamento alheio e me “fechei”. Quando, durante o curso, havia alguma atividade em que eu precisava falar Inglês, eu sofria muito, quase entrava em pânico, mas conseguia, dentro das minhas limitações, me sair razoavelmente bem. Obs.: Dei “graças a Deus” quando a faculdade não exigiu a defesa do TCC em Inglês. 3) Na época, era permitido ao aluno fazer o curso de Letras com duas habilitações: Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Isso, de certa forma, me atrapalhou bastante, pois eu não consegui conciliar as duas faculdades e tive de parar a graduação em Inglês por um ano para terminar a graduação em Português. Quase perdi o curso e não me dediquei o suficiente para o Inglês por ter de dividir a atenção entre as duas faculdades.

5) Há quantos anos você exerce a função de professora de inglês na rede pública de ensino?
Já estou lecionando há 11 anos.

6) Quanto ao uso da língua inglesa em sala de aula, você se sente segura de utilizá-la?
Hoje, com a experiência e os cursos de capacitação que tenho feito sempre que possível, sinto me um pouco mais segura para lecionar. Entretanto, ainda há um grande abismo entre o que aprendemos nesses cursos e a realidade do Ensino do Inglês na rede pública. A começar pela carga horária mínima (No ensino médio, onde leciono, 2 h semanais), passando pelos problemas estruturais da escola até chegar à desmotivação dos alunos para aprender a língua.

- 7) Na sua opinião, como você analisa a sua proficiência linguística (uso oral da língua inglesa)? Você se considera proficiente na língua inglesa, ou seja, suficientemente competente ao usar a língua inglesa?

Não, acredito que ainda tenho de melhorar o speaking e o listening. Apesar de ter melhorado bastante, ainda não me considero com alto nível de proficiência nessas habilidades. O fato de não poder lecionar a Língua Inglesa falando em Inglês no Ensino Médio, dificulta bastante. Usamos a Língua Portuguesa para lecionar e em minha opinião, isso me impede de melhorar a proficiência. Tento suprir essa carência fora de sala, estudando, ouvindo música, assistindo a filmes, mas acredito que se pudesse falar em Inglês na sala de aula, isso ajudaria bastante. Lembrei-me do caso de uma colega professora que tentou mudar essa realidade e lecionar em Inglês para seus alunos da escola pública, mas não obteve sucesso, pois os alunos reclamaram na direção da escola de que não estavam entendendo às aulas. Esse problema já não é tão grande para um professor que leciona em uma escola de idiomas, por exemplo. Para mim, a imersão na Língua é fundamental para se adquirir proficiência.

- 8) Na sua opinião, qual a importância dos cursos de formação de professores de língua inglesa? Em outras palavras, o que um curso de formação de professores de inglês pode proporcionar e/ou ajudar na sua vida diária em sala de aula?

Os cursos de formação para professores são importantes pelos motivos listados abaixo:

- **Melhoria na qualidade da educação;**
- **Ressignificação do ensino, considerando as particularidades linguísticas, culturais e sociais do aluno;**
- **Impedir que se perpetue a prática de transmissão de conteúdos sistematizados e formais, desconexos com a vida desses alunos;**
- **Melhoria da prática docente;**
- **Ampliação da visão de mundo e visão cultural de professores e alunos.**

- 9) Você participa ou participou de algum curso de formação de professores de língua inglesa? Se sim, quais e por quê?

Particpei recentemente de um intercâmbio oferecido pela Fulbright em parceria com a Capes, no qual fiquei quarenta dias nos Estados Unidos. Entretanto, vale

ressaltar que estou há 11 anos lecionando Inglês na rede pública estadual e a Secretaria de Educação- SEDUC/PA NUNCA me ofereceu nenhum curso de formação. Todos os cursos de formação que faço, são de minha iniciativa e oferecidos por outras instituições particulares e universidades. Outro problema é conseguir liberação no órgão para que possamos fazer esses cursos. No meu caso, que leciono em uma escola de tempo integral e tenho poucas turmas, isso ainda é possível, mas acredito que os professores do ensino regular, os quais possuem muitas turmas, não possuem tanta facilidade de ser liberados para fazer cursos fora da escola, já que não nos é oferecido nas escolas públicas estaduais.

- 10) Você já teve oportunidade de viajar para algum país cuja língua materna é o inglês? Em que momento isso se deu e por que você quis participar?

Estive 40 dias nos Estados Unidos

- 11) Você se recorda, durante algum momento em sala de aula, de uma palavra ou situação no uso da língua em que você teve dificuldade de pronunciar ou de se expressar ou se esqueceu do significado de determinada palavra? Como isso se deu e como você resolveu a situação?

Uma vez tive problemas quando um aluno me perguntou o significado de algumas gírias em inglês, mas isso aconteceu justamente devido minha prática, na época, priorizar o ensino da língua descontextualizado da realidade e do mundo social. Hoje tenho tentado trabalhar de maneira diferenciada e mesmo assim, alguns alunos estão tão acostumados com antigas práticas que reclamam quando o professor tenta inovar.

- 12) Você se sente segura, confiante ao pronunciar as palavras em inglês?

Em algumas, tenho profunda dificuldade, como o TH e o R retroflexo, por exemplo. Por isso, estudo bastante antes das aulas para amenizar a dificuldade.

- 13) Você já foi questionada por algum aluno(a) sobre sua pronúncia?

Não.

- 14) Você já foi questionada por algum colega de trabalho ou outro professor(a) sobre o seu inglês?

Não.

15) Como você acha que pode melhorar sua competência comunicativa?

Estudando, ouvindo músicas e filmes em inglês e praticando mais.

16) Se você tivesse a oportunidade de proporcionar um curso para professores de inglês, o que ele, primordialmente, deveria ter? Você pode sugerir algo para melhorar a competência comunicativa dos professores participantes?

Em primeiro lugar, o professor precisa ter disponibilidade, pois em muitos casos, o professor não tem condições de se aperfeiçoar por ter muitas turmas e muitas atribuições. O fato de não poder lecionar a Língua Inglesa falando em Inglês no Ensino Médio, dificulta bastante. Usamos a Língua Portuguesa para lecionar e em minha opinião, isso me impede de melhorar a proficiência.