



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) EM
FORMAÇÃO: (RE)CONSTRUÇÃO E REFLEXÃO

Marcia Fanti Negri

SÃO CARLOS
2014



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
(PLE) EM FORMAÇÃO: (RE)CONSTRUÇÃO E REFLEXÃO

MARCIA FANTI NEGRI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

São Carlos – São Paulo – Brasil

2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 Centro de Educação e Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Linguística



**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
 MARCIA FANTI NEGRI**

Prof. Dr. Nelson Viana
 Orientador e Presidente
 UFSCar/São Carlos

Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva
 Membro titular
 UERJ/São Gonçalo

Prof. Dr. Ricardo Moutinho Rodrigues da Silva
 Membro titular
 Universidade de Macau

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 26/março/201~~7~~8.
 Homologada na 67 reunião da CPGL, realizada em 18/12/201~~7~~8.

Carlos Piovezan
 Coordenador
 PPGL/UFSCar

Aos meus pais que me proporcionaram a melhor
base educacional, que me dão o amor
incondicional, o grande carinho, o apoio e o maior
reconhecimento do que sou hoje.

Agradecimentos

À minha família e aos meus queridos pais, Marcio e Maria Aparecida, que me propiciaram educação e estudos com muita dedicação e esforço; por terem me ensinado valores que constituem a minha identidade e que vão seguir comigo por todos os caminhos que passarei; agradeço a eles por me apoiarem sempre que precisei e sempre que precisarei; acima de tudo, pelo amor que me dão e pelo modo como me ensinam a amar as pessoas e a amar o que faço.

À minha irmã, Carolina, por me amparar em momentos difíceis e por me fazer olhar o lado lindo da vida;

Aos meus tios, padrinho e madrinha, Marcos Negri e Kátia Aparecida P. P. Negri, por se orgulharem de mim e de acreditarem no meu desenvolvimento acadêmico.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, pela sua orientação durante a graduação, pela sua paciência em corrigir meus textos; pelo seu imenso conhecimento que partilhou comigo e com colegas da turma, ensinando-nos a refletir, no âmbito da academia e da vida e, acima de tudo por me mostrar o que é ser professor e o que é ser pesquisador. Ele me inspira e me ensinou a amar os estudos e a pesquisa.

À Prof.^a. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva, pela disciplina oferecida na UFSCar que muito contribuiu para minha compreensão das teorias de competências que embasam minha pesquisa de mestrado; pelos ótimos momentos de discussão e diversão que tivemos durante a disciplina e pelo seu carinho.

Ao Prof. Dr. Ricardo Moutinho, por acompanhar meu percurso como pesquisadora desde o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), por ler os meus textos e fazer ricas correções e contribuições.

À amiga e companheira de trabalho e pesquisa Stéfanie Della Rosa, por me aconselhar e orientar em momentos difíceis durante a pesquisa de mestrado e também por me proporcionar ótimos momentos de diversão e carinho.

Ao amigo, Guilherme Jotto Kawachi, quem me orienta informalmente com suas dicas sobre projetos e sobre dissertar; pela sua paciência e interesse em ler meu texto; pela sua participação brilhante em minha qualificação do Trabalho de Conclusão de Curso, por propiciar visão crítica ao meu projeto de pesquisa. Agradeço pela amizade, pela confiança, pelas risadas, pela crítica e pelo conforto em momentos difíceis.

À amiga e professora Doutora Claudia Jotto Kawachi que me deu impulso na realização do projeto de iniciação científica, bem como me ajudou imensamente com minhas dúvidas em minha primeira pesquisa. Agradeço de coração pela sua paciência e pela sua formação enriquecedora como pessoa e como profissional que me inspira e me orgulha.

À Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto-Navarro por me propiciar ricos momentos de discussões e reflexões sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa em seu grupo de estudos, tornando minhas manhãs de sextas-feiras amáveis e enriquecedoras, em âmbito profissional e pessoal.

À querida e sempre amiga, doutoranda Patricia de Oliveira Lucas, que compartilhou momentos de alegria, risos e aprendizado. Agradeço por ler o meu texto, por confiar em meu trabalho, por me amparar e aconselhar em momentos difíceis. Agradeço acima de tudo, por seu enorme carinho e amizade.

À querida amiga e professora Daniela Terenzi que me inspirou em momentos de dúvidas sobre minha pesquisa, me orientando em meus questionamentos; pela amizade, pelas conversas, conselhos e desabafos.

A todos os professores do Departamento de Letras que contribuíram de alguma forma, direta ou indiretamente para meu aprendizado e minha formação como profissional das Letras.

Às sempre amigas Eleonora B. Bottura e Duane Valentim, pois me apoiam e me amparam; por estarem sempre comigo e por compartilharem momentos difíceis durante nossa formação e também por me propiciarem brilhantes momentos de felicidade.

À amiga Maria Elisa Barbieri Goes, companheira de disciplinas de mestrado, de cafés, de dúvidas e reflexões; aos momentos de carinho e diversão.

À amizade de Ana Luiza M. Baldin, Sara Vital e Simone G. Varella que estiveram sempre presentes, proporcionando momentos de aprendizado e alegria.

Às companheiras de trabalho Jane G. Coury, Silvana Dibo, Solange Moras, Maj-Lis Strunk, Nathalie Messias de Andrade, Ariane Fauvel e Laura Zamot Rabello que, contribuem para meu crescimento profissional e acadêmico; por me apoiarem e confiarem no meu trabalho.

À amiga e companheira de trabalho Sandra Pereira Lopes por proporcionar belos e amáveis momentos de conversas e diversão. Agradeço por estar sempre presente.

*Digo: o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*

João Guimarães Rosa

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar, com base em diversos modelos teóricos de competência, a prática do professor de Português Língua Estrangeira (PLE) em formação. Para isso, realizamos um breve histórico do termo competência, desde o seu surgimento, passando pela noção de competência comunicativa e abrangendo as competências relacionadas ao professor de língua estrangeira. Embasamo-nos em Chomsky (1960), Hymes (1972), Savignon (1972), Widdowson (1978), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Celce-Murcia *et al* (1995) e Celce-Murcia (2007), bem como em Perrenoud (1999), Basso (2001) e Almeida Filho (1993 e 1999). Para a coleta de dados, utilizamos quatro instrumentos: um questionário inicial, que objetivou traçar o perfil do professor de PLE em formação; gravação de aulas em áudio e vídeo; notas de campo; e um questionário final. Para apresentação e discussão dos dados, estabelecemos critérios para a análise das aulas observadas, no sentido de selecionar momentos/trechos da aula em que as competências dos professores poderiam se evidenciar. Defendemos, com base nas teorias de Almeida Filho (1993 e 1999), que as competências do professor de PLE podem ser (re)construídas a partir da reflexão sobre a prática de ensino. Dessa forma, buscamos contribuir para a formação crítico-reflexiva de professores de PLE, bem como para a literatura dessa área.

ABSTRACT

This research aims to analyze the performance of teachers (in the process of education) of Portuguese as a foreign language, based on a range of theoretical models of competence. Therefore, a brief summary of the term competence was outlined, starting with the concept of communicative competence and their approaches related to foreign language teachers. This research is based upon theories of competence, communicative competence and competence for foreign language teachers. It includes the following authors teachers: Chomsky (1960), Hymes (1972), Savignon (1972), Widdowson (1978), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Celce-Murcia *et al* (1995), as well as Perrenoud (1999), Basso (2001) and Almeida Filho (1993 e 1999). In order to collect data, the following instruments/procedures were used in this investigation: an initial questionnaire which aimed to obtain the teachers' profile; audio recorded lessons; field notes and a final questionnaire. Afterwards, some criteria were established to analyze the data. Some excerpts of the recorded lessons were selected due to the fact that they show evidence of some competences. Based upon Almeida Filho (1993 e 1999) it is considered that the competences of foreign language teachers can be reconstructed through reflection upon their performance. With this work we aim to contribute to the process of reflection in teacher education in the field of foreign languages, as well as, to the literature regarding foreign language teaching and learning process and, more specifically, to the area of Portuguese as a Foreign Language teaching.

SÍMBOLOS E ABREVIACÕES NAS TRANSCRIÇÕES ¹

P: pesquisadora

P1: Professor 1

P2: Professor 2

P3: Professor 3

P4: Professor 4

A: Aluno

AS: Alunos

(.) pausa curta

(...) pausa longa

(incomp) fala incompreensível

/.../ transcrição parcial

/ truncamentos bruscos

[] comentário e/ou explicação da pesquisadora

:: prolongamento do som precedente

... supressão de trecho sem relação para a análise

Maiúsculas: ênfase

¹ Símbolos e abreviações com base em CATO, Mariana Consorte. Percepções de alunos universitários brasileiros aprendizes de inglês como LE sobre a auto-avaliação / Mariana Consorte Cato. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Lista de Figuras

Figura 1: Competência comunicativa de Hymes (1972)	35
Figura 2: Modelo proposto por Bachman (1990)	43
Figura 3: Retirado de Bachman (1990) - Representação os componentes da competência lingüística.	44
Figura 4: Retirado de Clece-Murcia (1995) – Representação cronológica dos componentes da competência comunicativa.	46
Figura 5: Retirado de Celce-Murcia <i>et al</i> (1995) - Modelo inicial de competência comunicativa.	47
Figura 6: Retirado de Celce-Murcia (2007) - Novo modelo de competência comunicativa	48
Figura 7: Retirado de Almeida Filho (1993) - Operação Global do Ensino de Línguas	53
Figura 8: Modelo de Basso (2001)	56

Lista de Tabelas

Tabela 1: Relação das perguntas de pesquisa e seus objetivos	20
Tabela 2: Relação dos autores e resumo sobre competências.....	58
Tabela 3: Competências do professor de língua estrangeira	61
Tabela 4: Competências do professor de PLE	61
Tabela 5: Perguntas de pesquisa e dados obtidos	89

Sumário

1. INTRODUÇÃO	15
CONTEXTO DA ÁREA DE PESQUISA	15
MOTIVAÇÃO DE PESQUISA	17
OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA	20
2. METODOLOGIA E NATUREZA DA PESQUISA.....	22
2.1. A pesquisa em Linguística Aplicada	22
2.2. Fundamentação Metodológica	26
2.2.1. Contexto da pesquisa.....	27
2.2.2. Instrumentos de pesquisa	28
2.2.3. Medição.....	29
2.2.4. Natureza da pesquisa.....	29
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
3.1. NOÇÕES DE COMPETÊNCIA	31
3.1.3. A competência comunicativa de Hymes (1972).....	33
3.1.4. Concepção de competência segundo Widdowson (1989)	36
3.1.5. A concepção de competência comunicativa por Canale & Swain (1980).....	38
3.1.6. O modelo de competência de Canale (1983).....	40
3.1.7. O modelo de competências de Bachman (1990)	41
3.1.8. O modelo de competências de Celce-Murcia (1995 <i>et al</i> e 2007).....	45
3.1.9. A definição de competência e seus componentes por Perrenoud (2000)	49
3.1.10. O modelo de competências de Almeida Filho.....	51
4. ANÁLISE DE DADOS.....	60
4.1. Critérios para análise dos dados	60
4.2. Perfil dos participantes	62
4.2.1. Professor 1 (P1).....	62
4.2.2. Professor 2 (P2).....	64
4.2.3. Professor 3 (P3).....	66
4.3. Apresentação dos dados da prática dos professores	68
4.3.1. Análise da prática de P1	69
4.3.2. Análise da prática de P2	75
4.3.3. Análise da prática de P3	79
4.4. Descrição e Análise dos dados obtidos com o questionário aberto final.....	82

4.4.1.	Análise do questionário final de P1.....	83
4.4.2.	Análise do questionário final de P2.....	86
4.4.3.	Análise do questionário final de P3.....	88
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
	APÊNDICES.....	95
	APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO SEMI-ABERTO INICIAL.....	96
	APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO ABERTO FINAL.....	98
	APÊNDICE 3: QUESTIONÁRIO SEMI-ABERTO INICIAL RESPONDIDO (P1)	99
	APÊNDICE 4: QUESTIONÁRIO SEMI-ABERTO INICIAL RESPONDIDO (P2)	103
	APÊNDICE 5: QUESTIONÁRIO SEMI-ABERTO INICIAL RESPONDIDO (P3)	108
	APÊNDICE 6: QUESTIONÁRIO ABERTO FINAL RESPONDIDO (P1)	111
	APÊNDICE 7: QUESTIONÁRIO ABERTO FINAL RESPONDIDO (P2)	114
	APÊNDICE 8: QUESTIONÁRIO ABERTO FINAL RESPONDIDO (P3)	116
	APÊNDICE 9: NOTAS DE CAMPO (P1 e P2)	117
	APÊNDICE 10: NOTAS DE CAMPO (P3)	123

1. INTRODUÇÃO

CONTEXTO DA ÁREA DE PESQUISA

Considerando a condição de modernidade em que vivemos, podemos dizer que a língua tem valor econômico e social, como parte da sociedade. Sob tais considerações, temos, por exemplo, a importância da difusão da Língua Portuguesa no âmbito das relações econômicas, uma vez que língua, cultura e história do Brasil são elementos que configuram a vertente brasileira da Língua Portuguesa em um contexto de ensino.

Sabemos que a área de ensino-aprendizagem de línguas é uma subárea da Linguística Aplicada (LA) e que àquela estão agregados diversos fatores que constituem o processo de ensinar e aprender uma Língua Estrangeira (LE). Além das relações sociais, históricas, psicológicas, biológicas e culturais que são pertinentes a essa área, tem-se a influência econômica conduzindo a vasta expansão da língua portuguesa (LP). Logo, podemos dizer que uma língua está diretamente ligada à economia do país em que é falada, e assim, podemos enumerar cronologicamente fatores que proporcionaram o crescimento internacional da Língua Portuguesa: o primeiro grande *boom* de expansão da Língua Portuguesa se deu com a expansão das relações internacionais entre o Brasil e outros países da América Latina, configurando o MERCOSUL; o segundo, ainda está por vir, a Copa de 2014; o terceiro, as Olimpíadas de 2016 – no sentido de que o crescimento da economia acarreta o crescimento e expansão da Língua.

Além desses consideráveis acontecimentos, agregamos o quarto e mais recente fator de crescimento da Língua Portuguesa: o programa Mais Médicos, que promove a vinda de médicos estrangeiros, sendo a maioria deles cubanos, para o Brasil – um programa do governo brasileiro estipulado no ano de 2013, que visa proporcionar melhoria na atenção à saúde para a população brasileira, como definido na página online do programa:

O Programa Mais Médicos faz parte de um amplo pacto de melhoria do atendimento aos usuários do Sistema Único de Saúde, que prevê mais investimentos em infraestrutura dos hospitais e unidades de saúde,

além de levar mais médicos para regiões onde há escassez e ausência de profissionais.²

Com esse programa, compreendemos que há grande expansão da língua portuguesa como língua estrangeira, pois mais médicos estrangeiros necessitam aprender a vertente brasileira da Língua Portuguesa para atuarem no Brasil.

Ensinar português como língua estrangeira (PLE) é um exercício de repensar e refletir sobre a língua e cultura, no caso de um professor nativo. Dessa forma, se pensássemos em um professor de PLE brasileiro, poderíamos caracterizá-lo como um embaixador da cultura brasileira, pois este seria um representante da cultura do Brasil.

Nesse sentido, é plausível fazer referência à questão de ensinar, estudada por Almeida Filho (1998), em que a língua estrangeira é concebida como a *língua do outro, de estranhos*, e que se *desestrangeiriza ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la*. Dessa forma, é possível entender o processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira por um viés que abarca o *desestranhamento* da cultura e língua alvo.

Com base nos pressupostos de Kramsch (1998) sobre aspectos culturais no ensino-aprendizagem de LE, de que língua e cultura não existem separadamente, consideramos que o ideal para se ensinar PLE seria a partir de materiais autênticos³ que proporcionassem aos aprendentes momentos de verossimilhança que contribuíssem para o aprendizado da língua por um viés cultural, uma vez que não ensinamos apenas língua, mas como e quando utilizar a língua.

O foco de investigação desta dissertação é nas competências do professor em formação de PLE. Almejamos caracterizar a prática de professores em formação com base nas competências do professor, bem como se e de que forma a reflexão pode interferir na reconstrução de competências dos professores de PLE.

Dessa forma, consideramos que estudar as competências do professor nativo de PLE em formação seja importante para a otimização do processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira, no sentido de promover reflexão sobre a prática de ensino e, com isso, reconstruir competências do professor em seu processo de formação.

² <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/acoes-e-programas/mais-medicos>.

³ Compreendemos por materiais autênticos todos aqueles que retratam a realidade da cultura da língua-alvo. Exemplos dessa modalidade de material incluem músicas, filmes, poemas, livros, revistas, jornais, folhetos, ente outros.

MOTIVAÇÃO DE PESQUISA

Esta pesquisa originou-se de investigação prévia, referente ao trabalho de conclusão de curso sobre aspectos culturais presentes em livros didáticos de português língua estrangeira (PLE). Sabemos que a pesquisa na área de cultura é relevante para o ensino dessa vertente da Língua Portuguesa como estrangeira, pois proporciona questionamentos acerca de estereótipos culturais que podem ser evidenciados na sala de aula por meio dos livros didáticos, além de ser uma oportunidade para que haja educação intercultural.

Entretanto, outro aspecto nos chamou a atenção: a formação de professores de PLE. Sentimo-nos intrigados a pesquisar o processo de formação de professores de PLE, já que esses estavam inseridos em um curso de Letras, com habilitação em português como língua materna e em inglês ou espanhol como língua estrangeira. Nessa perspectiva, compreendemos que os professores de PLE atuam em área específica, porém não focalizada pelo curso. O Português para Estrangeiros na instituição é oferecido como curso de extensão e a formação de professores para essa modalidade se dá por meio de disciplina optativa, com carga horária dividida entre créditos teóricos e créditos práticos.

Pelo que notamos na literatura da área, a pesquisa sobre o processo de formação de professores de LE mostra grande preocupação quanto à reflexão desses profissionais em formação, questionando esse processo no quesito da criticidade. Por isso, cabe a pergunta: os cursos de formação de professores estão proporcionando recursos e oportunidades de enriquecimento social, além do profissional?

Compreendemos que o papel do professor se configura no âmbito das competências e habilidades, bem como do significado social que esse profissional estabelece na relação com os aprendentes. Dessa forma, ensinar LE requer competências inerentes à sala de aula e que são fruto da formação escolarizada do aluno-professor, mas, por outro lado, compreendemos que, ensinar é um processo que demanda reflexão sobre a prática, de maneira a proporcionar oportunidades de formação social crítica.

Nesse sentido, concordamos com Gimenez (2004: 93), com relação ao papel do professor em formação inicial e a sua capacidade de investigação:

O conhecimento dos processos de investigação é uma das competências essenciais da formação do professor, não mais visto como alguém que implementa teorias, mas reconstrói a experiência a partir de construtos teóricos em um processo dinâmico em que as ações não são totalmente previsíveis.

Dessa forma, pesquisadores da área de formação de professores buscam contribuir para a construção de pontes (op. cit. 2004) no processo de formação de professores de LE, por meio da reflexão sobre a prática e teorização, pois estamos proporcionando a essas profissionais oportunidades de questionamento, reflexão e teorização acerca da própria prática.

Além disso, a motivação para esta pesquisa se deu com base em minha experiência profissional como professora de PLE. Ao ministrar aulas de PLE, questionamentos e reflexões acerca da minha prática borbulhavam em minha mente. Quando nos referimos ao termo *questionamentos*, nossa intenção é mencionar algo que gera incômodo / inquietação com relação àquilo que está sendo feito. Exemplificamos com alguns dos inúmeros questionamentos que me inquietavam durante a experiência como professora de PLE: “A minha abordagem de ensino é comunicativa ou mais gramatical?”, “Eu sigo os modelos apresentados por teorias da abordagem comunicativa?”, “Que competências eu desenvolvi ou estou desenvolvendo?”, “O modo como estou explicando determinado aspecto da língua é fruto de minha competência implícita ou estratégica?”, sendo que essas indagações me proporcionaram ricos momentos de reflexão, fazendo com que houvesse interesse em pesquisar a formação de professores de língua materna como estrangeira.

Ensinar a língua materna como estrangeira não é uma tarefa fácil, pois não estamos acostumados a refletir sobre o que falamos e/ou como falamos e porque falamos como falamos. De acordo com Steve Andreas (2008), a linguagem é um processo inconsciente, uma vez que não pensamos/articulamos conscientemente sobre o que vamos falar. Nessa perspectiva, ensinar a língua materna como estrangeira nos proporciona estranhamento sobre a própria língua, pois a obviedade se torna exótica. Em outras palavras, ensinar PLE é refletir sobre a língua materna, é observar as peculiaridades da língua por um olhar consciente.

Temos conhecimento de lacunas existentes no processo de formação de professores de LE. Atualmente, podemos considerar PLE como área que emergiu e tem crescido fortemente. Nessa área está inserida esta investigação. Sob essa perspectiva, almejamos amenizar essas falhas, no sentido de delinear algumas competências-chave para o desenvolvimento profissional de professores de português língua estrangeira, bem como investigar se e como a formação desses professores é reflexiva, no sentido de aprimorar suas competências profissionais.

Da mesma forma como refletimos sobre aspectos da língua materna ao ensiná-la como estrangeira, faz-se necessário que a prática de ensino também seja percebida e questionada pelo professor. Nesse contexto, acompanhamos a prática de alguns professores de PLE a fim de analisar o processo de formação desse profissional, com base nas competências do professor de língua estrangeira.

OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA

Esta pesquisa se insere na área de formação de professores de língua estrangeira, focalizando a subárea de competências, estudada por Almeida Filho (1991), entre outros autores. Com essa investigação almejamos analisar o processo de formação de professores de PLE com foco nas competências que podem ser desenvolvidas pela/na prática dos participantes. Com a análise dos dados coletados, buscaremos verificar que competências podem ser verificadas por meio da prática desses professores.

A partir desse objetivo inicial, chegamos as seguintes questões de pesquisa:

1. Como se configura a prática de professores de PLE em formação, considerando as competências do professor de LE?
2. Que aspectos do processo de formação desses professores podem evidenciar uma formação reflexiva?

A seguir apresentaremos uma tabela com as perguntas de pesquisa e seus respectivos objetivos. Vejamos:

Perguntas	Objetivos das perguntas
1. Como se configura a prática de professores de PLE em formação, considerando as competências do professor de LE?	Identificar as competências características dos professores em formação e como elas são articuladas na prática pedagógica.
2. Que aspectos da prática desses professores podem evidenciar uma formação reflexiva?	Verificar se e como os professores estão aptos a refletir sobre a própria ação pedagógica e realizar alguma mudança em sua prática de ensino de PLE.

Tabela 1: Relação das perguntas de pesquisa e seus objetivos

Relacionamos as competências do professor com a questão da formação reflexiva, pois concordamos com Almeida Filho (1999), que na medida em que o professor desenvolve suas competências, ele está avaliando sua prática de ensino e refletindo sobre ela. Dessa forma, tem-se que *A prática continua servindo para se ver ensinando e abrindo o espaço para as hipóteses que levanta na reflexão continuada.*

(ALMEIDA FILHO, 1999:3). Para o referido autor, a prática está em um lugar além da competência implícita, pois é a partir da ação de ensinar que se constroem as competências do professor.

2. METODOLOGIA E NATUREZA DA PESQUISA

A investigação deve partir antes de tudo dos *fatos*. Se nos perguntarmos o que é um fato, vemos que ele se define como algo que se deve *encontrar* no curso de uma pesquisa, e que se apresenta sempre como um enriquecimento inesperado e uma novidade em relação aos fatos anteriores.

(Jean-Paul Sartre)

2.1. A pesquisa em Linguística Aplicada

Neste capítulo, apresentaremos uma reflexão acerca da pesquisa na área de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), seguida da metodologia em que se enquadra esta investigação. É a partir das palavras de Sartre que caracterizamos esta pesquisa: como um *enriquecimento*, bem como o fato de que ela se *define no curso*, ou seja, por um processo. Antes de tratarmos da pesquisa, faremos breve discussão sobre o significado do termo.

Primeiramente, entendemos que “pesquisar” implica “fazer ciência”. Mas, o que significa isso? – este é um questionamento pouco difundido, pois o termo é parte do conhecimento comum global.⁴ Quando ouvimos o termo, fazemos uma associação de senso-comum: ciência é pesquisa, mas o que é isso para nós? Existem diversos modelos de pesquisa atualmente, que diferem de uma concepção primária/tradicional. Como exemplo, podemos citar o fato de relacionar o termo “pesquisa” a laboratórios, campo de pesquisa das ciências exatas e/ou biológicas. Com isso, depreendemos que o termo “pesquisa” carrega o conteúdo semântico de “experimento”: pesquisar é experimentar, o que significa olhar para o objeto de um outro lugar, por uma perspectiva crítica e especializada. Nesse sentido, o pesquisador é considerado um investigador, que busca produzir teorização a partir de um objeto de estudo, através da observação e experimentação.

Além disso, “ciência” nos remete ao fato de buscar explicações e produção de conhecimento. O termo, inicialmente, era considerado absoluta referência às ciências

⁴ “Conhecimento comum global” = termo criado por nós, a fim de representar o conhecimento implícito de cada cidadão acerca do que se compreende por *ciência*.

exatas, referindo-se à pesquisa na área de química, biologia, medicina, física, astronomia entre outras. Porém, com o surgimento da antropologia, a investigação de fatos da vida em acontecimento ganhou lugar no campo da ciência. Desse modo, “ciência” passa a significar pesquisa também na área das Humanidades, em que o foco de pesquisa são seres humanos em constante desenvolvimento/mudança. Nessa perspectiva, o “laboratório” de pesquisa na área das ciências sociais é caracterizado pelo lugar em que as pessoas se relacionam, por exemplo, ao analisar como os sujeitos de determinada comunidade se vestem ou comem, consideramos as pessoas e o ambiente em que os seres observados se encontram. Assim, podemos afirmar que a ciência na área das humanidades diverge das ciências exatas no âmbito do foco de estudo, bem como no processo de observação, uma vez que a pesquisa na área de ciências sociais implica considerar fatores que podem alterar o processo. Retomando o exemplo acima, ao analisar como as pessoas comem, devemos considerar o que elas comem, quando comem, de que modo comem, entre outros aspectos – essas são variantes que atuam no processo de comer e que podem modificá-lo.

Passemos para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Por um viés análogo, ao investigar aspectos desse processo, devemos considerar que esse sofre interferências de diferentes pontos, como por exemplo, a relação aluno-família e aluno-escola, no sentido de que o aprendente não é um ser isolado na sala de aula, mas ele existe socialmente e carrega uma bagagem cultural/intelectual. Em adição, fazendo referência à fala de Viana em aulas da pós-graduação (2012)⁵, a pesquisa na área de ensino-aprendizagem sugere que consideremos diversos fatores, a saber: sociais, econômicos, políticos, biológicos, culturais, históricos, psicológicos e psicanalíticos, entre outros. Da mesma forma, podemos inferir, com base em Bourdieu (2004), que a ciência também é um campo que dialoga com o externo (economicamente, politicamente e socialmente). Por esse motivo, inferimos que a pesquisa das ciências sociais não tem como objeto de estudo um único elemento e também não é um fato isolado, mas um processo passível de interferências.

Portanto, “pesquisar” em ciências humanas não implica obter estatísticas, mas, compreender o processo, bem como as etapas que configuram a investigação. É por essa

⁵ Fundamentos da Investigação de Ensino/Aprendizagem de Línguas - Prof. Dr. Nelson Viana (Março – Julho, 2012) – Disciplina ministrada no programa de pós-graduação em linguística da Universidade Federal de São Carlos.

razão que buscamos entender o modo pelo qual a pesquisa foi realizada e a partir de que instrumentos foi possível coletar dados analisáveis, a fim de conferir encaminhamentos.

Com relação ao conceito apresentado por Larsen-Freeman (1991:10), de que “pesquisa é uma maneira sistemática de encontrar respostas para perguntas”⁶, não podemos considerar tal definição totalmente adequada para a área de LA, uma vez que não há expectativa de achar respostas, mas consiste em compreender o processo, considerando variantes que nele atuam, buscando novas formas de agir sobre um problema. Compreendemos que esse contexto de pesquisa não permite que se tenha solução exata.

Assim, “pesquisa” não confere somente aquela de laboratório com experimentos, mas também significa estudar um processo por determinado período, de modo a verificar e compreender aspectos problematizados. Logo, estamos diante de dois desenhos de pesquisa: o quantitativo e o qualitativo.

Com relação ao último, valemo-nos da definição de Larsen-Freeman (1991:11), que explica esse tipo de investigação pelo viés etnográfico:

A metodologia qualitativa é um estudo etnográfico⁷ em que os pesquisadores não estabelecem hipóteses a serem testadas, mas observam, com seus focos, aquilo que está presente e, conseqüentemente, os dados são livres para variar durante o período de observação.⁸

Concordamos também com Fonseca (1999) a respeito do método etnográfico. Na voz da autora, esse método é uma forma de *enriquecer a intervenção educativa*⁹, podendo propiciar momentos de reflexão para o pesquisador e para o participante.

⁶ Tradução nossa: “Research is a systematic approach to finding answers to questions”.

⁷ Etnográfico é um termo utilizado para a pesquisa antropológica, que foi apropriado para a pesquisa em LA, significando estar imerso no ambiente que será observado, não necessariamente implicando a intervenção do pesquisador, mas apenas sua participação.

⁸ Tradução nossa: “The prototypical qualitative methodology is an ethnographic study in which the researchers do not set out to test hypotheses, but rather to observe what is present with their focus, and consequently the data, free to vary during the course of the observation.”

⁹ Trecho em que a autora explica a importância do método etnográfico: “Meu interesse aqui é pensar o método etnográfico como instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa”. FONSECA, C. L. W. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação, n. 10, jan/fev/mar/abr, p. 58-78, 1999).

A pesquisa na área de Linguística Aplicada (LA) foi marcada por dois momentos: o inicial, que focalizava a investigação com base na quantificação, caracterizada como pesquisa de base estatística em busca de resultado exato; e o momento atual que traz à luz o processo, e não números, configurando a pesquisa na área de ensino-aprendizagem como de base qualitativa.

Nessa área buscamos compreender a realidade para obter encaminhamentos e não necessariamente solução para um problema. Dessa forma, o nosso objetivo, como pesquisadores da área de LA, é problematizar algumas situações que provocam inquietações e questionamentos no ensino de LE, sejam eles focados na prática do aluno e/ou do professor, bem como críticas a materiais didáticos e sistemas/abordagens de ensino.

Sabemos que a LA é uma área que dialoga com outras áreas, como a Psicologia, a Pedagogia, a Linguística, dentre outros fatores, como os socioculturais, históricos, identitários, metodológicos, políticos, econômicos, tecnológicos, biológicos e cognitivos, que contribuem de forma mútua para a caracterização da área como multifacetada.

Nesse contexto é que localizamos a nossa investigação, uma vez que se trata de uma pesquisa na área de ensino-aprendizagem de LE, nesse caso, de Português Língua Estrangeira (PLE), com foco na atuação do professor em formação. Nosso questionamento inicial incide sobre as competências que podem ser evidenciadas e/ou desenvolvidas durante a prática desse professor.

Como já mencionado anteriormente, esta investigação foi produto de diversos questionamentos que emergiram da prática da pesquisadora como professora de Português Língua Estrangeira (PLE). Nessa perspectiva, o fato de repensar a prática de ensino da língua materna como língua estrangeira foi um grande incentivo para analisar a formação de outros professores que atuam nessa área.

Com isso estabelecemos que o foco desta pesquisa incide sobre o profissional, o que não exclui a possibilidade de análise da interação professor-aluno, pois buscamos verificar as competências do professor-aluno durante sua prática de ensino, implicando observação de aspectos que podem incluir como o professor lida com as dúvidas dos aprendentes.

Concordamos com Bourdieu (2004), que o campo científico é um universo social. Logo, fazer pesquisa envolvendo seres humanos e suas atuações na sociedade implica tratar da ciência como algo social e interacional. A partir daí, foi possível elaborar o desenho desta investigação, delineando os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

A seguir, delinearemos o contexto desta investigação, de acordo com os quatro parâmetros apresentados por Larsen-Freeman (1991) que configuram uma pesquisa: metodologia, cenário/contexto, instrumentos e medição.

2.2. Fundamentação Metodológica

Buscamos observar e analisar a prática de professores (em formação) de português língua estrangeira, com o objetivo de verificar as competências que podem ser desenvolvidas durante a prática profissional, por meio de diferentes instrumentos de pesquisa.

Erickson (1990) apresenta algumas questões que estão relacionadas à pesquisa de campo interpretativa, como o que está acontecendo em um determinado contexto, o que as ações significam para quem as desempenham, como os acontecimentos se organizam de acordo com os padrões da sociedade, a relação do que acontece na e fora da sala de aula e como os modos de vida em determinado contexto podem ser comparados com outros modos. O autor menciona cinco razões para que essas questões sejam respondidas. Dentre elas, o fato da *invisibilidade da vida cotidiana*¹⁰ nos chamou mais a atenção, pois a nossa percepção sobre o porquê agimos como agimos não é clara e instantânea. Na voz do referido autor:

Nós não compreendemos padrões em nossas ações quando as desempenhamos. (...) Pesquisa de campo em ensino-aprendizagem, através de suas reflexões inerentes, ajuda pesquisadores e professores tornar estranho e interessante novamente o que lhes é familiar. (ERICKSON, 1990: 121)¹¹

Dessa forma, a pesquisa qualitativa interpretativa almeja questionar e interpretar aspectos da realidade, requerendo do pesquisador um olhar atento e crítico ao que lhe é familiar, de forma a propor novos encaminhamentos.

¹⁰ Tradução nossa: *invisibility of everyday life* (ERICKSON, 1990: 121)

¹¹ Tradução nossa: ... *We do not realize the patterns in our actions as we perform them. (...) Fieldwork research on teaching, through its inherent reflectiveness, helps researchers and teachers, to make the familiar strange and interesting again.* (ERICKSON, 1990: 121).

Com base na problematização inicial desta pesquisa, caracterizamos esse processo como qualitativo interpretativo, pois buscamos analisar e caracterizar aspectos da prática dos professores de PLE em formação. Para tal análise foram realizadas observação e gravação em áudio de aulas de PLE, bem como tomada de notas de campo. Portanto, por se tratar de uma pesquisa na área de ensino-aprendizagem, com foco no desenvolvimento (processo) e imersão no contexto observado, este estudo pode ser definido como uma investigação qualitativa de cunho etnográfico.

Em concordância com a teorização de Brown (2004), a pesquisa em Linguística Aplicada está relacionada a diversos aspectos (que serão descritos a seguir), sendo eles os fatores contextuais – por exemplo, se a pesquisa focaliza o profissional, o aprendente, o material, e/ou a instituição –, fatores de ordem organizacional, bem como a metodologia e as características da investigação.

2.2.1. Contexto da pesquisa

A observação foi realizada em aulas de um projeto de ensino de PLE em uma Universidade Federal do interior paulista, o qual se configura como extensão da disciplina optativa de Português Língua Estrangeira, da graduação. O cenário da pesquisa é composto por quatro professores em formação de PLE, sendo que eles atuam em duplas em grupos separados. Dois não possuem experiência prévia em nenhum contexto de ensino e os outros dois possuem experiência em ensino de PLE. As aulas observadas têm duração de uma hora e trinta minutos e acontecem duas vezes por semana. O perfil desses professores será delineado com base em respostas a um questionário inicial que será descrito em tópico posterior.

É válido ressaltar que houve certa irregularidade no número de aulas observadas em um dos grupos. A pesquisadora iniciou a observação de aulas no grupo de P1 e P2 após um mês de aula, por motivos de horário. Dessa forma, o total de aulas observadas nesse grupo foi de seis aulas, enquanto o total no grupo de P3 foi de 11 aulas. Entretanto, esse não foi um fator que prejudicou a coleta e análise dos dados.

Apresentaremos a seguir, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados desta investigação.

2.2.2. Instrumentos de pesquisa

Reconhecemos a necessidade de variedade de instrumentos de coleta de dados, para que fosse possível compreender e descrever com precisão o processo analisado. Concordamos com Erickson (1990: 121) acerca da pesquisa de campo. Para o autor,

o trabalho de campo envolve três aspectos fundamentais: (a) participação de longo-prazo e intensa no campo de pesquisa; (b) gravação cuidadosa do que acontece nesse campo, através de notas de campo e coleta de outros tipos de evidências documentais (ex: memórias, gravações, exemplos de trabalho de alunos, áudio e vídeo); e (c) subsequente reflexão analítica da documentação obtida em campo, e relatar em termos de descrição detalhada, usando trechos narrativos e em falas diretas de entrevistas, bem como também descrições gerais em forma de gráficos analíticos, tabelas e estatísticas descritivas.¹²

Dessa forma, estabelecemos quatro instrumentos para a coleta, que serão apresentados e descritos a seguir:

- ✓ Questionário inicial semiestruturado;
- ✓ Gravação em áudio;
- ✓ Notas de campo* (observações realizadas pela P durante a prática dos professores);
- ✓ Questionário final aberto;

Para que o conceito de credibilidade, definido por Brown (2004), se aplique a esta investigação, utilizamos diferentes instrumentos de pesquisa para a triangulação dos dados, além do acompanhamento das aulas.

¹² Tradução nossa: *Fieldwork research involves (a) intensive, long-term participation in a field setting; (b) careful recording of what happens in the setting by writing field notes and collecting other kinds of documentary evidence (e.g., memos, records, examples of student work, audiotapes, videotapes); and (c) subsequent analytic reflection on the documentary record obtained in the field, and reporting by means of detailed description, using narrative vignettes and direct quotes from interviews, as well as by more general description in the form of analytic charts, summary tables and descriptive statistics. (ERICKSON, 1990: 121)*

Esta investigação pode ser considerada como um estudo gerador de hipóteses, pois o pesquisador não inicia a sua investigação a partir de uma hipótese, mas esta pode ser criada a partir da observação e análise dos dados.

2.2.3. Medição

Neste tópico, descreveremos os objetivos de cada instrumento utilizado para a coleta de dados.

O primeiro passo da coleta de dados foi feito pela aplicação de um questionário semiestruturado. Com esse instrumento, almejamos obter informações sobre a experiência profissional e educacional dos professores em formação, bem como a motivação dos mesmos em atuar na área de ensino-aprendizagem, aliado às suas concepções de linguagem. Dessa maneira, buscávamos traçar o perfil desses professores.

Em seguida, realizamos as observações de aula, em que a pesquisadora acompanhou dois grupos de PLE. As aulas observadas foram gravadas em áudio e vídeo, a fim de prover insumo, caso fosse necessária a análise de algum aspecto particular no decorrer da prática de ensino, além de funcionar como instrumento provedor de confiabilidade à pesquisa.

Durante a presença da pesquisadora no ambiente da investigação, aspectos sobre estratégias de ensino foram focalizados, como por exemplo: as estratégias e/ou habilidades que o professor precisa para lidar com o aluno, no caso da explicação de um vocabulário desconhecido. Essas informações foram registradas por meio de notas de campo realizadas pela pesquisadora.

Terminado o período de observação, um questionário final foi aplicado, para obtenção de dados relativos ao processo de reflexão do professor em formação sobre sua prática de ensino.

2.2.4. Natureza da pesquisa

De acordo com Brown (2004) o paradigma desta pesquisa é exploratório-interpretativo, pois o processo de ensino foi observado e analisado, bem como a interpretação de questionários.

Paralelamente, com relação à teoria de Van Lier (1998 *apud* Brown, 2004), esta investigação se caracteriza no âmbito da “não-seleção”¹³ e da “não-intervenção”¹⁴, uma vez que haverá intervenção mínima da pesquisadora no território de atuação do professor. Atentamos para o fato de que, o objetivo inicial da pesquisa era da “não - intervenção”, mas este aspecto foi mudado durante o processo de observação das aulas, pois houve momentos em que os participantes pediam a opinião da pesquisadora para checar conceitos e/ou definições. Dessa forma, pode-se afirmar que houve participação da pesquisadora em alguns momentos, durante as aulas.

Alguns aspectos da pesquisa qualitativa descritos por Larsen-Freeman (1991) e Brown (2004) são condizentes com o desenho de nossa pesquisa, pois trata-se de uma investigação orientada ao processo, com coleta de dados que são reais e não generalizáveis. Além disso, trata-se de uma pesquisa com viés holístico que considera a dinamicidade da realidade.

Ainda com relação ao que Brown (2004) considera sobre pesquisa qualitativa, podemos inferir que esta investigação está inserida no padrão de dependabilidade, pois existem fatores que podem mudar o curso das interpretações, uma vez que variantes psicológicas, metodológicas, pedagógicas, biológicas, culturais e sociais podem intervir durante o processo.

Retomando os objetivos desta pesquisa, almejamos propor encaminhamentos acerca do desenvolvimento de competências na prática de professores de PLE, de modo que as compreensões feitas a partir da análise dos dados possam estar disponíveis para outros pesquisadores, podendo contribuir para novos questionamentos.

¹³ Termo traduzido por nós: “Non selective” (BROWN, 2004: 490).

¹⁴ Termo traduzido por nós: “Non intervention” (BROWN, 2004: 482).

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentaremos um breve histórico do termo competência e seus usos na comunicação e no contexto de ensino aprendizagem. Vale ressaltar que, inicialmente, a noção de competência era utilizada no âmbito da comunicação, mas com o desenvolvimento de teorias de ensino-aprendizagem, o termo se expandiu e passou a fazer referência às competências necessárias ao professor de línguas.

Pautamo-nos em estudos específicos que definem o termo competência, como os de Chomsky (1960), Hymes (1972), Savignon (1972), Widdowson (1978), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Celce-Murcia *et al* (1995), e de outros autores que tratam o termo no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, como Perrenoud (1999), Basso (2001) e Almeida Filho (1993 e 1999).

Apresentaremos a seguir algumas definições para o termo competência.

3.1. NOÇÕES DE COMPETÊNCIA

Iniciaremos com o conceito apresentado por Perrenoud (1999) que define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”, sendo esse o conceito mais utilizado na literatura da área.

Competência é um termo do senso-comum¹⁵, mas quando o utilizamos na área de Linguística Aplicada (LA), especialmente em relação à formação do professor de Língua Estrangeira (LE), temos de refletir de que lugar nos posicionamos, pois para nós “ser competente” implica uma série de definições e conceitualizações, como o que se entende por conhecimento, ação, reflexão, avaliação, atitudes, entre outros elementos que constituem o termo competência, como estudado por Almeida Filho (1999 e 2007), Bachman (1990), Basso (2001), Perrenoud (1999) entre outros.

Quando falamos de competência, é importante que tratemos do termo no plural, pois dizer que um professor é competente significa, para nós, que esse sujeito construiu competências ao longo do processo de formação e profissionalização. Dessa forma, acreditamos que as competências do professor de LE são desenvolvidas na e pela

¹⁵ De acordo com Vera Lucia Teixeira da Silva (2013) durante curso de competências ministrado na Universidade Federal de São Carlos.

prática e reflexão, uma vez que não podemos falar em competências sem nos referir à reflexão, de acordo com Almeida Filho (1999). Vale ainda ressaltar que o termo competências é um construto teórico que está sempre em transformação, pois é consequência de ações reflexivas do professor.

Nessa perspectiva, acreditamos que as competências do professor de LE estejam intrinsecamente relacionadas ao contexto em que ele está inserido. Dessa forma, estudar competências significa considerar elementos externos ao conceito e que interferem na sua construção, como o perfil do professor e o contexto institucional e dos aprendentes, uma vez que eles (inter)agem diretamente com as competências do professor de LE, podendo modificá-las.

Assim como o processo de ensino-aprendizagem é complexo e está em constante transformação, o conceito de competências do professor de LE também se configura como complexo, pois existem inúmeras definições que se direcionam a diferentes vertentes, como a competência gramatical e a comunicativa, mas atentamos para o fato de que a gramatical é componente da comunicativa e elas não são excludentes. Com isso, buscamos realizar um breve histórico dos modelos de competência, com a finalidade de considerar um modelo que inclua as competências do professor de Português Língua Estrangeira.

Para isso, estudaremos diferentes autores, iniciando com Chomsky (1960) que desafiou os princípios da Linguística Estrutural, propondo que o conceito de língua estava dividido entre competência e desempenho. Além disso, esse autor refere-se a um falante ideal e à língua como um sistema homogêneo. Em seguida, Hymes (1972) salienta a necessidade de acrescentar a dimensão social à noção de competência comunicativa, preocupando-se com aspectos de uso e adequação da língua. Dessa forma, ele cunha o termo competência comunicativa. Savignon (1972) explica que a competência comunicativa é um modo de descrever o que um falante nativo sabe e que lhe permite interagir efetivamente com outros falantes nativos¹⁶. Dessa forma, o conceito de competência comunicativa estava relacionado à habilidade de uso da língua. Halliday (1973) defende que o termo competências está relacionado às funções e ao contexto em que o sujeito está inserido.

¹⁶ Tradução nossa: *It is a way of describing what it is a native speaker knows which enables him to interact effectively with other native speakers.* (SAVIGNON, 1972: 4).

Mais tarde, Widdowson (1978) diferencia regras de gramática, do uso efetivo da língua. Canale e Swain (1980) apresentam um arcabouço teórico sobre competência comunicativa baseado na interrelação entre as regras gramaticais e as de comunicação, que é posterior à definição de Hymes (1972). Em seguida, Canale (1983) revisa esse modelo e adiciona uma nova competência, a discursiva. Dez anos depois, Bachman (1990) amplia o modelo de competências, definindo-as como o conhecimento da língua aliado aos seus diferentes usos na comunicação. Celce-Murcia *et al* (1995) também propõem um modelo inicial considerando o discurso como central ao desenvolvimento de outras competências, como a estratégica, a linguística, a sociocultural e a acional. Posteriormente, Celce- Murcia (2007) apresenta um segundo modelo revisado, em que adiciona a competência formulaica e a interacional.

Em 1999, o modelo de Almeida Filho apresenta a centralização da competência profissional e as outras (Competência Linguístico-Comunicativa, Sub-competência teórica, Competência Aplicada e Competência Implícita) que emergem e interagem com ela. Basso (2001) também propôs um modelo de competências para o educador, considerando a competência profissional e a discursiva.

A proposta desta dissertação é analisar os conceitos de competência do professor e verificar que competências podem ser identificadas na prática de professores em formação de PLE. Para isso, embasaremos-nos no modelo de competências proposto por Almeida Filho, considerando o processo reflexivo como central para a transformação das competências do professor de LE. Escolhemos este modelo como base para as análises de dados, devido ao fato de Almeida Filho (1999) apresentar um modelo de competências em que há um diálogo entre a profissional e as outras competências. Este modelo será apresentado e discutido no item 3.1.10.

3.1.3. A competência comunicativa de Hymes (1972)

Esse autor utiliza o viés antropológico para definir competência comunicativa, uma vez que valoriza a dimensão social da comunicação e considera aspectos de uso e adequação da língua. Em sua teoria, o referido autor salienta que o modelo de Chomsky (1965) sobre um falante-ideal não é suficiente para explicar o processo de comunicação, pois na visão de Hymes (1972), o uso da língua não se dá com base em meios concretos e homogêneos.

Hymes (1972) defende a existência de um falante multilíngue, pois na sua concepção “até um falante fluente ideal monolíngue, claro, é mestre nas variantes funcionais de uma língua” (HYMES, 1972: 57)¹⁷, no sentido de que mesmo na língua materna, encontramos diferenças de uso e variantes. Dessa forma, para Hymes (1972) havia necessidade de incluir a dimensão social para compreender as relações na comunicação.

O autor afirma que, expressar-se está relacionado a fatores que vão além do signo linguístico, como o contexto em que o ser humano está inserido. Para esse autor, seria impossível considerar apenas aspectos da gramática interna do sujeito, sem tomar elementos sociais como constituintes da comunicação. O autor ainda explica que no final do século, novas relações emergiram e essas não podiam ser distanciadas do componente social. Assim, novas teorias abarcando aspectos sociais da comunicação foram desenvolvidas.

Hymes (1972) exemplifica a importância do contexto social em seu estudo sobre a aquisição de língua em crianças. Para ele, uma criança que aprende a falar não adquire todo o conhecimento gramatical, mas parte dele, organizado em sentenças, bem como a competência de quando, o quê, e com quem falar. Assim, “a aquisição dessa competência é alimentada pela experiência social, necessidades e motivos” que conduzem à fala. A concepção de língua defendida por Hymes (1972: 60) é a de que “um modelo de língua precisa ser desenhado de acordo com a conduta comunicativa e vida social”¹⁸. À luz de tal concepção, compreendemos que a noção de língua e a noção de comunicação vão além do âmbito do conhecimento de regras e passam a considerar questões de uso social da língua.

Para Hymes (1972: 60) o contexto social é importante para a comunicação, pois “existem regras de uso, sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis”¹⁹. O autor aponta que a competência de uso é parte da competência gramatical, ou seja, na comunicação fazemos uso do sistema linguístico de acordo com as necessidades de uso da língua: como, quando, o quê e com quem falar.

¹⁷ Tradução nossa: Even an ideally fluent monolingual of course is master of functional varieties within the one language. (HYMES, 1972: 57)

¹⁸ Tradução nossa: A model of language must design it with a face toward communicative conduct and social life. (HYMES, 1972: 60)

¹⁹ Tradução nossa: “There are rules of use, without which the rules of grammar would be useless.”

Hymes (1972) propõe algumas questões que devem ser consideradas acerca da intersecção entre teorias linguísticas, comunicação e cultura. Para compreendermos essas relações elaboramos a ilustração a seguir para mostrar a proposta do autor:



Figura 1: Competência comunicativa de Hymes (1972)

Buscamos demonstrar, a partir dessa ilustração, que as teorias linguísticas e de comunicação estão intrinsecamente relacionadas ao contexto social. Considerando essas interrelações, questões de possibilidade formal, possibilidade de ocorrência, adequação ao contexto e sentido produzido são constituintes do processo de comunicação, segundo Hymes (1972). Para o referido autor, o termo competência significa “as capacidades de uma pessoa”²⁰, levando em consideração o conhecimento e as habilidades de uso da língua.

O componente sociolinguístico estudado por Hymes (1972) é considerado formador da linguagem, pois abarca questões linguísticas bem como aspectos de significados, contextos e variantes. Nessa perspectiva, a concepção de língua, para esse autor, ultrapassa a base Saussureana, contemplando a heterogeneidade da língua.

Para melhor compreender a teoria sociolinguística, Hymes (1972: 70) propõe três conceitos básicos que, segundo ele, “tem os mesmos princípios que nos possibilitam passar por diversos casos e modos de fala, e chegar a relacionamentos básicos”²¹, sendo eles: o repertório verbal (um leque de variantes e códigos utilizados pelos sujeitos), a rotina linguística (caracterizada como a interação entre sujeitos) e domínios de comportamento da língua (as ocasiões em que a língua é usada).

²⁰ Tradução nossa: “... the capabilities of a person.” (Hymes, 1972: 64)

²¹ Tradução nossa: “... have the same property of enabling us to cut across diverse cases and modes of reporting, and to get to basic relationships” Hymes (1972: 70).

Com isso, verificamos que o autor considera a heterogeneidade da língua, bem como suas regras de uso em diferentes contextos. Em outras palavras, a comunicatividade é permeada por aspectos linguísticos e socioculturais e, conseqüentemente, ser competente para se comunicar é ser competente para selecionar como dizer, o que dizer, com quem dizer e onde dizer.

3.1.4. Concepção de competência segundo Widdowson (1989)

Toda interpretação, acima de tudo, é uma questão de reformulação de ideias. (WIDDOWSON, 1989)

O conceito de competência tem sido revisitado e explorado na literatura da Linguística Aplicada. Widdowson (1989) compara as teorias de Chomsky (1980) e Hymes (1972).

Widdowson (1989) afirma que o fato de saber usar uma língua está além de formar uma sentença gramaticalmente correta. Ele contrasta diferentes teorias sobre competências, dentre elas a de Chomsky (1980) e Hymes (1972). Para ele, Chomsky compreende a competência como algo abstrato, não como a habilidade de fazer algo, mas como apenas o conhecimento gramatical nos processos mentais. Nessa perspectiva, o conceito de competência está limitado ao âmbito do conhecimento.

Por outro lado, Hymes (1972) citado por Widdowson (1989), define a competência como a habilidade de fazer algo, no sentido de que usar a gramática é parte da competência comunicativa, ou seja, o conhecimento da gramática é um recurso para usar a língua.

Para Widdowson (1989), a noção de competência comunicativa estava além do conhecimento de regras e padrões gramaticais, pois para ele, essa noção abarca questões de adaptação. Vejamos o seguinte trecho acerca da competência comunicativa:

É muito mais uma questão de saber uma quantidade de padrões parcialmente pré-montados, modelos formulaicos e um conjunto de regras para falar e ser capaz de aplicar as regras para fazer quaisquer ajustes que são necessários de acordo com a demanda contextual. Competência comunicativa, nessa perspectiva, é essencialmente uma questão de adaptação, e as regras não são gerativas, mas regulativas e subservientes. (WIDDOWSON, 1989: 135).

Nessa perspectiva, compreendemos que a competência comunicativa, na visão de Widdowson (1989), está relacionada à capacidade de uso das regras gramaticais em diferentes contextos e ser competente é saber agir e adaptar as regras a momentos adequados de uso da língua.

Chomsky (1980) e Hymes (1972) apresentam diferentes concepções do termo competência, que variam de acordo com suas concepções de língua. Para o primeiro, competência é o conhecimento dos sistemas de regras que constituem a língua. Em contrapartida, de acordo com o segundo autor, competência está mais relacionada à habilidade de realizar alguma coisa e o conhecimento gramatical é um recurso para o uso da linguagem.

Em outras palavras, a noção de competência evidenciada por Chomsky não está relacionada à capacidade de agir. Já para Hymes (1972), como apresentado por Widdowson (1989), a competência estaria relacionada às habilidades de uso.

Por outro lado, Widdowson (1989) salienta que Hymes apresenta o conceito de competência comunicativa em oposição ao conceito de competência gramatical, mas, para Widdowson, estudar o processo de aprendizagem está muito além do conhecimento da gramática. Concordamos com o que afirma o autor no seguinte trecho:

“Existem regras de uso... etc”. Mas as regras, de uso, ou de qualquer outra coisa, não são uteis a menos que elas possam ser efetivamente desempenhadas, a menos que o escopo e condições de uso delas sejam entendidos. (WIDDOWSON, 1989: 136)²²

Com isso, o referido autor expressa que as regras gramaticais e de uso existem, mas devem ser articuladas em relação a contextos, de maneira que sejam significativas e que seus objetivos de uso sejam compreendidos.

Por fim, podemos concluir que Widdowson (1989) buscou apresentar as diferenças de conceitos de competência e contribuiu para o desenvolvimento do termo competência comunicativa, com sua diferenciação entre regras gramaticais e o uso delas de forma significativa.

²² Tradução nossa: ‘There are rules of use ...’ etc. But rules, of use, or anything else, are useless unless they can be effectively acted upon, unless the scope and the conditions of their employment are understood. (WIDDOWSON, 1989: 136)

3.1.5. A concepção de competência comunicativa por Canale & Swain (1980)

Os referidos autores revisitam outros que abordam o conceito de comunicação e ensino de línguas, para proporem um modelo de competência comunicativa. Os autores revisaram algumas teorias e tentaram desenvolver alguns princípios teóricos para o que se compreende como competência comunicativa, apresentando um arcabouço teórico que ampliou a noção do termo.

Canale & Swain (1980) propõem uma diferenciação de competência e desempenho, pois são termos frequentemente confundidos na área de ensino aprendizagem de língua estrangeira. Para eles, a competência se refere ao conhecimento da gramática e outros aspectos da linguagem, enquanto o desempenho significa o uso real da língua, considerando a adequação de sentenças na fala, sendo caracterizada como uma teoria de interação entre a gramática e conjuntos psicológicos não-gramaticais. Em outras palavras, compreendemos que no desempenho se consideram aspectos sistemáticos da gramática bem como elementos não-verbais e psicológicos, que podem interferir no desenvolver da interação de participantes.

Para Hymes (1972) e Campbell e Wales (1970) (*apud* Canale & Swain, 1980) a noção de competência não estava só relacionada ao conhecimento gramatical como para Chomsky (1965), mas estava relacionada à comunicação. A noção de desempenho está relacionada ao uso contextualizado da língua.

Existem dois questionamentos na área: se a competência comunicativa inclui a competência gramatical e se a noção de competência comunicativa deve ser distinguida da noção de desempenho. Canale & Swain (1980) concordam com Widdowson (1978) em relação ao fato de que falantes nativos se preocupariam mais com o uso do que com a regra gramatical. Para eles, o estudo da competência sociolinguística é tão essencial para o estudo da competência comunicativa, quanto o da competência gramatical.

Os autores definem competência comunicativa como a relação e a interação entre competência gramatical e competência sociolinguística, como podemos observar no seguinte trecho:

Para resumir, nós adotamos até agora o termo competência comunicativa para nos referirmos à relação e interação entre competência gramatical ou conhecimento das regras de

gramática e a competência sociolinguística ou o conhecimento das regras de uso. A competência comunicativa é para ser distinguida de desempenho comunicativo, que é a realização dessas competências e suas interações na produção e compreensão de falas. (CANALE & SWAIN, 1980: 6)²³

Para Canale & Swain (1980), o termo competência comunicativa está relacionado com a interação entre competência gramatical e competência sociolinguística.

Com esse esquema, buscamos apresentar nossa compreensão acerca da proposição de Canale & Swain (1983) sobre competência comunicativa. Podemos considerar que os círculos que representam cada competência se interseccionam para mostrar que as competências estão relacionadas, de maneira que a competência comunicativa pode ser influenciada pelas outras duas, sugerindo a interação entre as competências comunicativa, sociolinguística e gramatical, permeadas pela competência estratégica, que é a capacidade de manter negociações de sentidos no processo de comunicação.

Concordamos com Canale & Swain (1980) a respeito da relação entre as competências mencionadas acima, pois:

(...) a teoria de competência comunicativa interage (de maneira não especificada ainda) com a teoria da ação humana e com outros sistemas de conhecimento humano (exemplo: conhecimento de mundo). Afirmamos ainda que a competência comunicativa, ou mais precisamente, sua interação com outros sistemas de comunicação é observável indiretamente no desempenho comunicativo real. (CANALE & SWAIN, 1980: 29).²⁴

²³ Tradução nossa: To summarize, we have so far adopted the term ‘communicative competence’ to refer to the relationship and interaction between grammatical competence, or knowledge of the rules of grammar, and sociolinguistic competence, or knowledge of the rules of language use. Communicative competence is to be distinguished from communicative performance, which is the realization of these competencies and their interaction in the actual production and comprehension of utterances. (CANALE & SWAIN, 1980: 6).

²⁴ Tradução nossa: (...) a theory of communicative competence interacts (in as yet unspecified ways) with a theory of human actions and with other systems of human knowledge (e.g.: world knowledge). We assume further that communicative competence, or more precisely its interaction with other systems of knowledge, is observable indirectly in actual communicative performance. (CANALE & SWAIN, 1980: 29).

Dessa forma, compreendemos que a competência comunicativa não está somente relacionada a fatores subjetivos do falante, mas também implica fatores externos que permeiam a comunicação, como o contexto social.

Canale & Swain (1980) concordam com Morrow (1977) em relação à compreensão de que a comunicação é baseada nos elementos socioculturais, na interação interpessoal, na criatividade do falante no uso da linguagem, bem como no inesperado. Esses aspectos ocorrem no discurso com uso autêntico da língua, em oposição ao que conhecemos por diálogos em livros didáticos de LE. Se a comunicação é efetiva ou não, é uma questão de observação da resposta do outro. Nessa perspectiva, inferimos que os autores consideram os participantes e, dessa forma, aspectos psicológicos e não somente cognitivos, são considerados para a comunicação. Com isso podemos nos referir à teoria da alteridade apresentada por Wurth & Rigney (2006), em que a identidade do participante é (re)construída a partir da/na interação com o outro.

3.1.6. O modelo de competência de Canale (1983)

Esse autor acrescentou ao modelo proposto anteriormente por Canale & Swain (1980) uma nova competência: a discursiva. Para ele, a noção de competência comunicativa estava intrinsecamente relacionada ao discurso. Nesse sentido, verificamos que há grande distanciamento da concepção que abarca o conhecimento das regras gramaticais, sendo essas apenas elementos que contribuem para a comunicação.

Para isso, Canale (1983) explorou a natureza da comunicação, buscando compreender os seus propósitos bem como os fatores que a influenciam. Para ele, a concepção de língua está no âmbito da interação social, levando em conta a imprevisibilidade e a criatividade. Assim, a comunicação, para esse autor, ocorre no e pelo discurso. Dessa forma, compreendemos que a noção de competência comunicativa abarca outras competências: a sociocultural, a gramatical e a discursiva.

Canale (1983) aponta que a competência comunicativa é definida de acordo com alguns componentes: o conhecimento e a habilidade. Assim, um falante é capaz de articular seu conhecimento em diferentes contextos sociais. O autor propõe uma definição de conhecimento e habilidade, sendo que o primeiro significa o que se sabe

sobre a língua, consciente ou inconscientemente, e o segundo a capacidade de utilizar esse conhecimento em contextos diversos.

Para Canale (1983), o modelo de competência comunicativa havia expandido, uma vez que o discurso se tornou uma nova parte integrante. Além dos elementos já delineados por Canale & Swain em 1980 (competência gramatical, sociolinguística e estratégica), Canale (1980) propõe a inclusão da competência discursiva, compreendida pelo autor como a capacidade de conexão entre orações e frases, produzindo um todo significativo em diferentes contextos.

Nesse contexto, o autor ressalta que ainda não é possível desenhar um modelo de competência comunicativa, pois não era possível estabelecer como esses componentes interagem entre si. Dessa forma, o que é relevante para esse autor é o conhecimento da existência desses elementos na configuração da competência comunicativa. Essa concepção é condizente com o que Bachman (1990) considera acerca da competência comunicativa, que será estudado na próxima seção.

3.1.7. O modelo de competências de Bachman (1990)

Dez anos após a proposição do modelo teórico de Canale & Swain (1980), Bachman (1990) apresenta seu modelo de competência comunicativa. É válido ressaltar que este modelo está ligado a construtos que visam à construção de instrumentos de avaliação. Na perspectiva de Teixeira da Silva (2004), “dez anos significam mudanças, pesquisas, discussões. Daí ter surgido um modelo mais completo, mais sofisticado”. Concordamos com a autora que esta seria uma visão atualizada de competência comunicativa, pois de acordo com Bachman (1990), o conceito de competência comunicativa envolve a capacidade de usar a língua comunicativamente, ou seja, o conhecimento da língua aliado ao uso (implementação²⁵) do conhecimento.

Bachman (1990) revisou outras teorias sobre competência comunicativa como as de Hymes (1972b), Savignon (1983) e Kramsch (1986), sendo que esta última trata da interação comunicativa como um processo de negociação dos significados intencionados²⁶, o que podemos relacionar com o fato de que, para Bachman (1990),

²⁵ Termo traduzido de Bachman (1990: 81): “capacity of implementing”.

²⁶ Tradução nossa: Interaction always entails negotiating intended meanings. (KRAMSCH, 1986 citada por BACHMAN, 1990: 83).

competência comunicativa inclui o conhecimento de como a língua é utilizada para se atingirem metas comunicativas.²⁷

Bachman (1990) define competência comunicativa como a capacidade para usar a língua comunicativamente, sendo ela constituída de conhecimento ou competência e a capacidade de implementar ou executar essa competência em contexto de uso da língua. Em outras palavras, essa concepção é baseada na capacidade de articular/usar a língua em adequação ao contexto, o que engloba saber o que, quando, porque e como dizer.

O autor propõe um modelo teórico de competência comunicativa definindo-a como a capacidade de articular o conhecimento em um contexto comunicativo de uso da linguagem, o que coincide com a definição de Candlin (1986, *apud* Bachman, 1990: 84) de competência comunicativa, como a “habilidade de criar significados explorando o potencial inerente em qualquer língua através da modificação contínua em resposta a mudança, negociando o valor de convenção...”²⁸. Nessa perspectiva, o conceito de competência comunicativa, explorado e defendido por Bachman (1990), está mais relacionado à comunicação em contextos reais e adequados de uso da língua, valorizando-se a produção de sentido.

Para o referido autor, o modelo de competência comunicativa se constitui por três elementos: a competência linguística, a competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos, sendo que a primeira se refere a um conjunto de componentes, como a morfologia, a sintaxe, o vocabulário, a coesão e a organização. Dessa forma, a competência linguística é classificada não só como o conhecimento das regras gramaticais, mas a partir da articulação dos componentes citados acima. Bachman (1990) classifica a competência linguística em outras duas: a organizacional e a pragmática; a segunda refere-se à capacidade de usar elementos da linguagem em contextos diferentes; e a terceira, remete a processos neurológicos, psicológicos e fisiológicos que envolvem o uso da linguagem.

Concordamos com Bachman (1990) acerca da interação entre as competências. Para o autor:

²⁷ Tradução nossa: (...) the knowledge of how language is used to achieve particular communicative goals (...) (BACHMAN, 1990: 83).

²⁸ Tradução nossa: “the ability to create meanings by exploring the potential inherent in any language by continual modification in response to change, negotiating the value of convention...”

De fato, é essa interação entre as várias competências e o contexto de uso da língua que caracteriza o uso comunicativo da língua. (BACHMAN, 1990:86)²⁹

Nessa perspectiva, o conceito de competência comunicativa não está somente no âmbito do conhecimento, pois a interrelação entre essas competências é relevante para a capacidade de uso da língua comunicativamente. Vejamos o modelo apresentado por Bachman (1990):

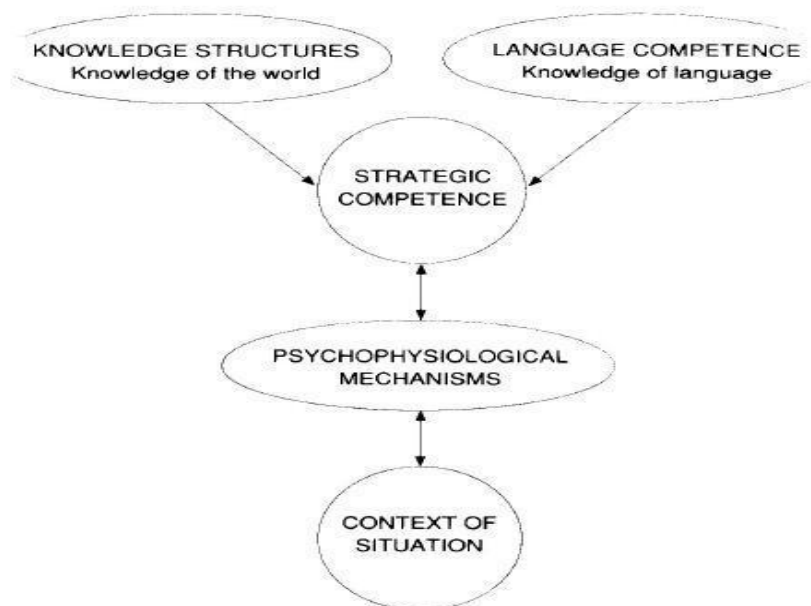


Figura 2: Modelo proposto por Bachman (1990)³⁰

Nesse modelo, verifica-se que a competência estratégica se relaciona com a competência linguística, com o conhecimento das estruturas e de mundo, bem como verifica-se que ela está ligada aos mecanismos psicofisiológicos e ao contexto da situação.

Bachman (1990) apresenta ainda outro modelo para mostrar como essas competências interagem no uso da língua. Vejamos:

²⁹ Tradução nossa: “Indeed, it is this very interaction between the various competencies and the language use context that characterizes communicative language use”. (BACHMAN, 1990: 86).

³⁰ Bachman (1990: 85)

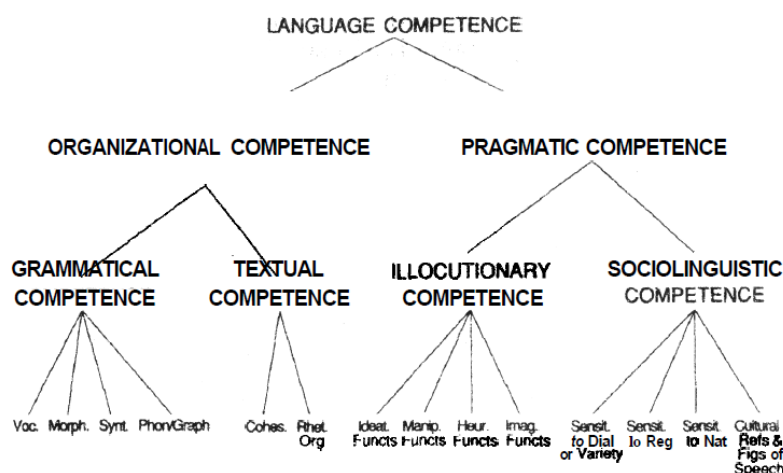


Figura 3: Retirado de Bachman (1990) - Representação os componentes da competência linguística.³¹

Bachman (1990) explora os componentes da competência linguística e, para ele, ela é dividida entre competência organizacional e pragmática. A primeira corresponde aos aspectos formais da língua, como a morfologia, o vocabulário, a sintaxe, a fonologia, bem como a parte textual de coesão e retórica. Na segunda, o autor trata das competências ilocucionárias, que correspondem às funções da linguagem, além da competência sociolinguística, referente à habilidade de usar a linguagem apropriada em diferentes contextos. Na visão desse autor:

Competência sociolinguística é a sensibilidade para, ou controle das convenções de uso da língua que são determinados por elementos de um contexto específico de uso da língua: ela nos permite usar funções da linguagem que são apropriadas para aquele contexto. (BACHMAN, 1990: 94)³²

Concordamos com o referido autor, no sentido de que a competência sociolinguística está intrinsecamente relacionada à cultura de uma sociedade. Para Bachman (1990) modelos recentes de competência comunicativa tratam do reconhecimento do uso da língua como um processo dinâmico, bem como da verificação da linguagem em determinado contexto e da negociação de sentidos.

O autor discute ainda sentidos do termo estratégico no contexto da comunicação. Bachman (1990) apresenta duas noções, uma interacional e a outra psicolinguística. Na

³¹ Bachman (1990: 87)

³² Tradução nossa: "Sociolinguistic competence is the sensibility to, or control of the conventions of language use that are determined by the features of the specific language use context; it enables us to perform language functions in a way that are appropriate to that context." (BACHMAN, 1990: 94).

primeira vertente, a definição de Tarone (1981) citada por Bachman (1990) é a de que há uma negociação de sentido entre os interlocutores, mas, para Canale & Swain (1980) citado por Bachman (1990) a competência estratégica tem uma função compensatória para quando a competência linguística é inadequada.

Em relação às considerações sobre competência estratégica, Bachman (1990) acredita que elas são limitadas, porque não descrevem como a competência estratégica opera. Nessa perspectiva, o referido autor vale-se da teoria de Faerch e Kasper (1983) sobre aspectos psicolinguísticos de estratégias de comunicação e amplia o conceito de competência estratégica, incluindo três componentes: a avaliação, o planejamento e a execução.

Dessa forma, esse primeiro passo da avaliação é permeado por um objetivo inicial na comunicação. Com relação ao planejamento, este refere-se às escolhas das formas a serem usadas no processo de comunicação, como língua materna, estrangeira e ou segunda língua. Finalmente, a execução trata da implementação do que foi planejado, em associação com mecanismos psicofisiológicos.

Bachman (1990) define competência comunicativa como o conhecimento da língua aliado à capacidade de articular esse conhecimento no uso comunicativo da língua. Dessa forma, a noção de competência comunicativa apresentada por esse autor envolve a interação entre outras competências, como a linguística, a estratégica e os mecanismos psicolinguísticos. É válido ressaltar que a competência linguística compreendida por Bachman (1990) está além do conhecimento de regras da língua, pois engloba fatores organizacionais e pragmáticos. Por fim, compreendemos que a competência estratégica permeia o processo de uso da língua comunicativamente. O modelo apresentado por Bachman (1990) é voltado para a avaliação e não especificamente para o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

3.1.8. O modelo de competências de Celce-Murcia (1995 *et al* e 2007)

Celce-Murcia (2007) apresenta um modelo revisado de competência comunicativa, valendo-se de autores seminais como Hymes (1967, 1972), Canale & Swain (1980), Canale (1983) e Celce-Murcia *et al* (1995).

Além disso, ela discorre sobre o conceito de competência estratégica adotado por Canale & Swain (1980) como forma de compensar problemas e/ou falhas na comunicação. Celce-Murcia (2007) também retoma o conceito de competência discursiva, apresentado por Canale (1983), em que a noção de comunicação estava além do nível de frases e o discurso passou a ser valorizado para e na comunicação.

A autora propôs dois modelos de competência comunicativa: o modelo de 1995 que inclui a competência acional e o modelo de 2007, em que a competência acional é substituída pelas competências formulaica e interacional. O primeiro modelo de Celce-Murcia *et al* (1995) é caracterizado pela inclusão da competência acional, que é definida por ela como a habilidade de compreender e produzir todo ato de fala significativo e todos os conjuntos de atos de fala.³³ Para Celce-Murcia *et al* (1995) houve um desenvolvimento histórico dos componentes que contemplam a competência comunicativa, como pode ser visto na figura apresentada pela referida autora:

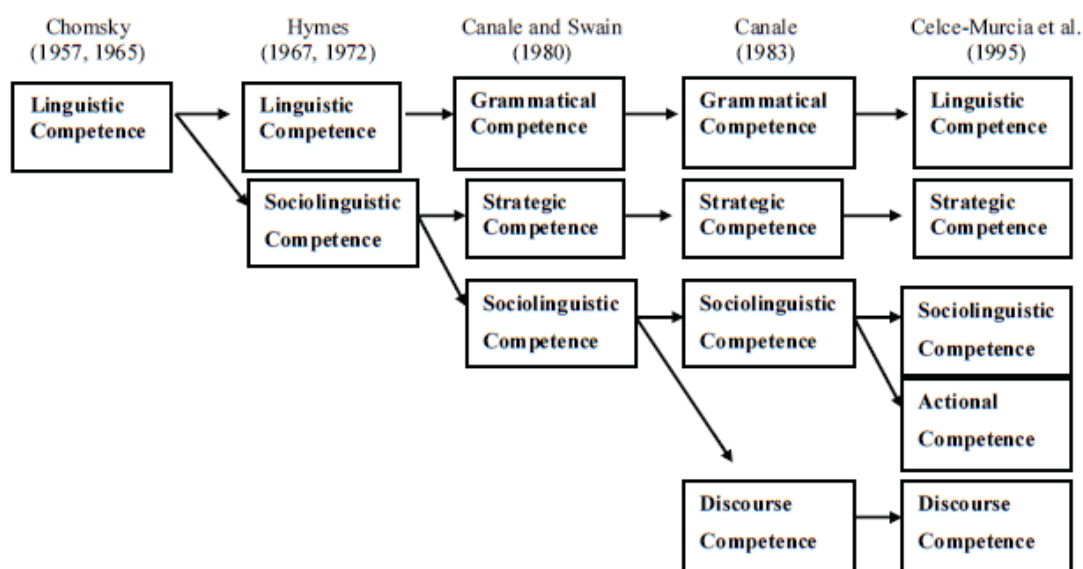


Figura 4: Retirado de Clece-Murcia (1995) – Representação cronológica dos componentes da competência comunicativa.³⁴

Nessa perspectiva, compreendemos que o conceito de competência comunicativa engloba a compreensão e a produção e, uma vez que os significados dos atos de fala são considerados, podemos dizer que o discurso é parte central de todo o processo de comunicação.

³³ Tradução nossa: the ability to comprehend and produce all significant speech acts and speech acts sets. (CELCE-MURCIA, 2007: 42)

³⁴ Celce-Murcia (2007: 43).

Para Celce-Murcia *et al* (1995) todos os componentes da competência comunicativa estão interrelacionados e para compreendermos esse construto, faz-se necessário que se entendam essas relações. A autora ilustrou sua teorização com o modelo que representaremos a seguir:

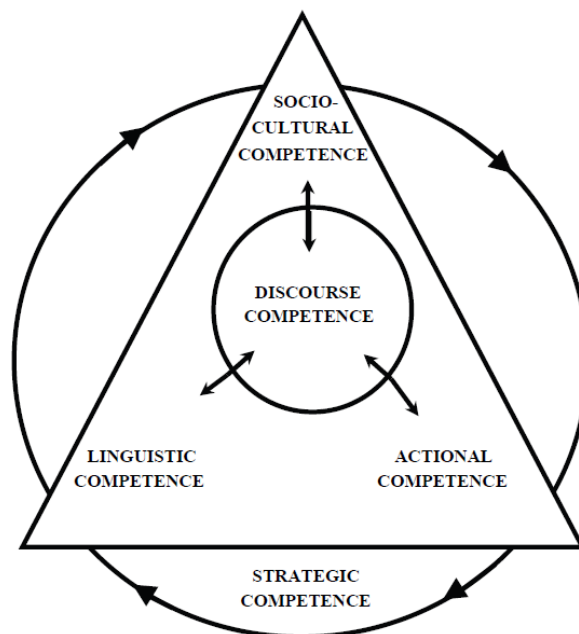


Figura 5: Retirado de Celce-Murcia *et al* (1995) - Modelo inicial de competência comunicativa.³⁵

Esse modelo apresenta o discurso como o centro das relações entre os componentes da competência comunicativa, como podemos verificar no trecho:

Esse construto coloca o componente do discurso em uma posição central, em que recursos léxico-gramaticais, as habilidades de organização acionais e o contexto sociocultural vêm juntos e dão forma ao discurso. (CELCE-MURCIA, 2007: 44).³⁶

A autora explica que as setas significam a constante relação entre as competências linguística, acional e sociocultural, formando a competência discursiva. Dessa forma, essas competências convergem para a configuração do discurso, ao mesmo tempo em que este interfere na configuração das competências, sendo que todas as competências são permeadas pela competência estratégica.

³⁵ CELCE-MURCIA *et al* (1995: 10)

³⁶ Tradução nossa: “This construct thus placed the discourse component in a central position where the lexico-grammatical resources, the actional organizing skills, and the sociocultural context all come together and shape the discourse”. (CELCE-MURCIA, 2007: 44)

Posteriormente, Celce-Murcia apresenta uma versão revisada do modelo de 1995. No modelo revisado o objetivo é de descrever competência comunicativa para professores de língua, como mencionado pela autora: “Eu, agora, proponho o seguinte modelo para descrever competência comunicativa para professores de língua” (CELCE-MURCIA, 2007: 45)³⁷.

Em outras palavras, podemos inferir que o atual modelo de competência comunicativa estava mais voltado para o contexto de ensino de línguas. Celce-Murcia (2007) não se limitou ao conceito de competência comunicativa para compreender os processos comunicativos, mas propôs uma revisão do modelo de 1995 focalizando a competência comunicativa no contexto de ensino de línguas. Para ela, a importância em retratar um modelo voltado especificamente para a área de ensino é a de que a maioria dos professores de língua estrangeira tem um conhecimento vasto da língua e suas regras gramaticais, mas são deficientes no uso em contextos adequados.

Reproduzimos o modelo proposto por Celce-Murcia (2007:45):

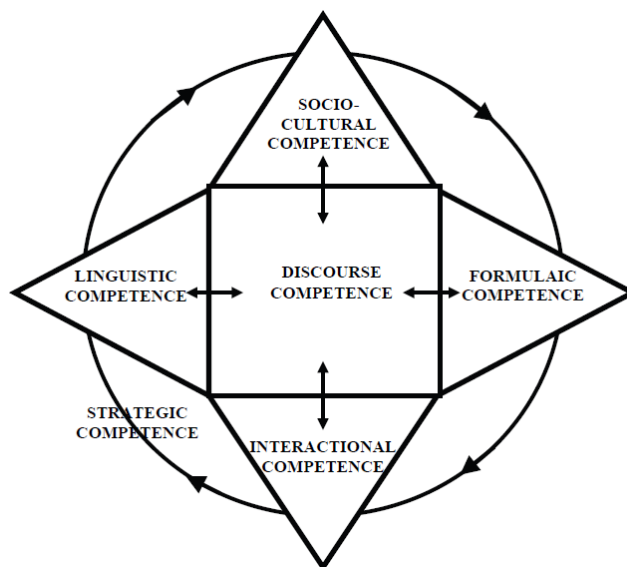


Figura 6: Retirado de Celce-Murcia (2007) - Novo modelo de competência comunicativa ³⁸

Nesse modelo, percebemos a substituição da competência acional pela interacional e a inclusão da competência formulaica que, para a autora, é a capacidade de um sujeito utilizar expressões fixas da língua.

³⁷ Tradução nossa: “I now propose the following model to describe communicative competence for language teachers.” (CELCE-MURCIA, 2007: 45).

³⁸ CELCE-MURCIA (2007: 45).

Concordamos com Celce-Murcia (2007) no que se refere ao modelo de competência comunicativa para contexto de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que a autora considera aspectos formais e linguísticos interrelacionados com o contexto sociocultural e discursivo em que a linguagem ocorre.

Celce-Murcia (2007) propõe esse modelo, almejando que ele seja apropriado para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas, como podemos verificar no seguinte trecho:

“Ele sugere um número de princípios para o desenho e implementação de cursos de línguas que almejam proporcionar aos aprendentes o conhecimento e habilidades que eles precisam para ser linguisticamente e culturalmente competentes em uma segunda língua ou em uma língua estrangeira” (CELCE-MURCIA, 2007: 51).³⁹

Dessa forma, esse modelo é de grande relevância para esta pesquisa, uma vez que buscamos nos embasar em um modelo de competência que possa retratar as competências do professor (em formação) de português língua estrangeira.

A seguir apresentaremos teorias de competências que podem ser adequadas para caracterizar a prática de professores de língua estrangeira, como as de Perrenoud (2000), Almeida Filho (1993 e 1999) e Basso (2001).

3.1.9. A definição de competência e seus componentes por Perrenoud (2000)

Perrenoud (2000) apresentou algumas competências relacionadas ao ato de ensinar. O referido autor ocupou-se de identificar as competências que são necessárias à prática do professor. Com isso, o contexto de estudo das competências apresentado por esse autor refere-se ao processo de ensino.

O referido autor faz um inventário das competências do professor, no sentido de redelinear a atividade docente de acordo com o contexto atual. Para ele, é importante retratar “o que está mudando” (PERRENOUD, 2000: 12), pois as competências do

³⁹ Tradução nossa: “it suggests a number of principles for the design and implementation of language courses that aim at giving learners the knowledge and skills they need to be linguistically and culturally competent in a second or foreign language” (CELCE-MURCIA, 2007: 51).

professor estão em processo de desenvolvimento, representando “mais um *horizonte*, do que um conhecimento consolidado”. (PERRENOUD, 2000: 12)

Compreendemos que a concepção de língua para esse autor é uma concepção dinâmica, que valoriza o processo de desenvolvimento e construção de competências. Dessa forma, as competências do professor não estão consolidadas, uma vez que são (re)construídas.

Perrenoud (2000) apresenta o papel do professor quanto às suas tarefas: dominar o saber, dar aula, administrar a turma e avaliar. Também consideramos “a individualidade do professor, pois cada um detém um conceito do que é ensinar e do que é aprender” (PERRENOUD, 2000: 14). Dessa forma, o papel do professor está além de dominar o saber e conduzir a aula. Ser professor implica uma série de fatores, sendo eles, o social, o cultural, o histórico, o profissional, o econômico, o pessoal, entre outros.

Concordamos com o autor com relação ao fato de as competências do professor estarem em constante modificação e processo de otimização, uma vez que elas se adequam às transformações dos sistemas escolares: “a maneira de concebê-las se transforma” (PERRENOUD, 2000: 14). Depreendemos que as competências do professor são concebidas na transformação pela reflexão sobre as mesmas. Concordamos com Behar (2013) em relação à noção de competência estudada por Perrenoud (1999), sobre o fator transformacional das competências, sendo que as competências do professor são construídas e transformadas na e pela prática reflexiva.

Para Perrenoud (2000: 15), competência é “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar tipos de situações”, pois a noção de competência não está no âmbito dos saberes e está relacionada a processos cognitivos, permitindo a realização de uma ação. Dessa forma, o conceito de competências apresentado pelo autor está além da noção de conhecimento, está no âmbito da ação. No contexto escolar, Perrenoud (2000: 16) afirma que analisar competências significa evidenciar três aspectos:

- 1- Tipos de situações;
- 2- Recursos que mobilizam o desenvolvimento de competências;
- 3- Natureza dos esquemas de pensamento, sendo que esses permitem a ação.

Nessa perspectiva, é necessário que haja conhecimento acerca das situações e condições de ensino, bem como articular recursos que permitam o desenvolvimento das competências, sendo eles, os conhecimentos, as atitudes e outras competências, nomeadas pelo autor (Perrenoud, 2000: 16) como “os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão”. Além disso, a natureza dos esquemas são, para Perrenoud (2000: 16), “pressentidos” e/ou “inferidos” por pesquisadores/observadores, pois não são “diretamente observáveis”.

A fim de compreendermos o conceito de competência, teremos como base a definição proposta por Perrenoud (1999, 2000), que engloba três componentes: o conhecimento, as habilidades e as atitudes (CHA). Estes elementos, na visão de Perrenoud (1999) *apud* Behar (2013:25-26) “precisam ser mobilizados para atender a necessidade que emerge em determinada situação e contexto”.

Dessa forma, o conceito apresentado por Perrenoud (2000) e estudado por Behar (2013) está no âmbito do fazer, uma vez que um sujeito é considerado competente para realizar uma ação quando articula seus conhecimentos e suas habilidades de modo a agir em determinada situação.

Movendo-nos dessa perspectiva geral de competências de professor para uma perspectiva específica de competências do docente na área de ensino de línguas, abordaremos estudos de Almeida Filho.

3.1.10. O modelo de competências de Almeida Filho

Na *Operação Global de Ensino de Línguas*, Almeida Filho (1993: 17) apresenta quatro dimensões que são inerentes à prática de ensinar, sendo elas:

- (1) O planejamento das unidades de um curso;
- (2) A produção de materiais de ensino ou a seleção deles;
- (3) As experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro, mas também fora da sala de aula, e
- (4) A avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria auto-avaliação do professor e avaliação dos alunos e ou externa do trabalho do professor).

Para o autor, essas fases interagem entre si e são orientadas por uma abordagem, definida como “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 1993: 17). Dessa forma, Almeida Filho (1993) salienta que as competências de ensinar também estão relacionadas à abordagem de ensino. Esses elementos que definem o termo *abordagem* são considerados pelo autor como *matéria prima*⁴⁰ das competências do professor.

Apresentaremos a seguir as competências do professor de língua estrangeira listadas por Almeida Filho (1993: 20-21). Para esse autor, a competência *mais básica*⁴¹ é a implícita, “constituída por intuições, crenças e experiências”. Almeida Filho (2004) afirma que a competência implícita “interfaceia” a teórica, pois elas se equilibram. Para ele, competência teórica significa saber explicar por meio de termos específicos o que é o processo de ensinar. Em outras palavras, a competência teórica pode ser compreendida como a capacidade de teorizar.

Em seguida, ele apresenta a competência aplicada, definida como aquela que:

Capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém. (Almeida Filho, 1993: 21).

Em outras palavras, o professor que desenvolve essa competência é capaz de refletir sobre a sua prática e também explicá-la. Por fim, tem-se a competência profissional, que, para Almeida Filho (1993: 21) está no “nível mais alto de consciência e fruição profissional”, definida como:

Uma competência (...) capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. Aqui o professor administra seu crescimento profissional, seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente.

Valemo-nos do modelo ampliado da *Operação Global do Ensino de Línguas* proposto por Almeida Filho (1993: 22) para representar a relação entre abordagem de ensino e competências do professor de LE. Verificamos que existem diversos fatores

⁴⁰ Termo utilizado por Almeida Filho (1993: 20).

⁴¹ Termo utilizado por Almeida Filho (1993: 20).

que influenciam e determinam a prática do professor além das competências, sendo esses: os valores, o filtro afetivo, as abordagens do professor e do aprendente, bem como as competências de aprender.

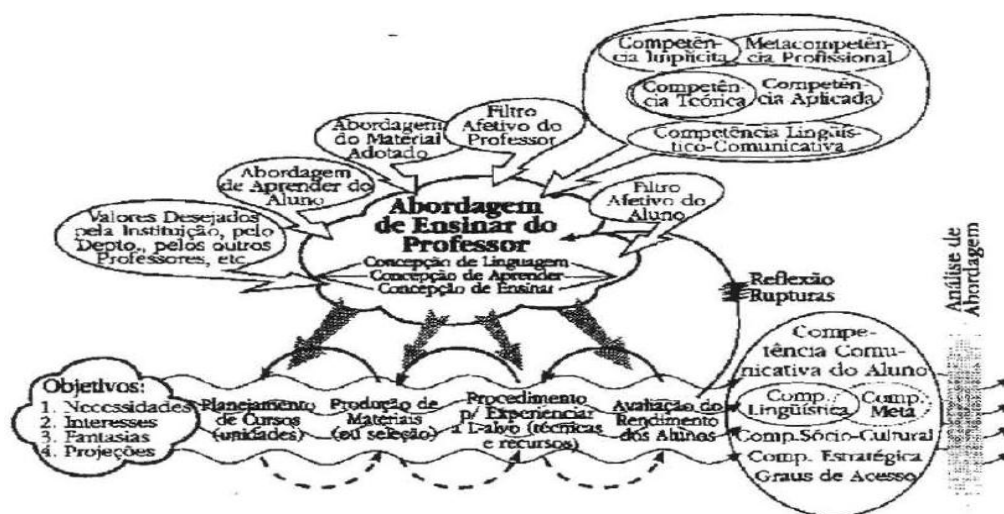


Figura 7: Retirado de Almeida Filho (1993) - Operação Global do Ensino de Línguas ⁴²

A partir desse modelo verificamos as cinco competências essenciais para a formação do professor de língua estrangeira: Competência linguístico-comunicativa, Competência Implícita, Competência Aplicada, Competência Teórica e Metacompetência profissional.

A competência linguístico-comunicativa é a capacidade de saber usar a língua-alvo em contextos adequados, bem como a iniciativa de “envolver os aprendentes numa teia de linguagem da língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2004 :8).

A competência implícita refere-se ao fato de o professor “agir espontaneamente para ensinar através de procedimentos tidos como apropriados” (ALMEIDA FILHO, 2004 :8). Para o autor ela é constituída por componentes subjetivos, como crenças, imaginários, lembranças, sensações e atitudes.

Almeida Filho (2004) trata da competência de ensinar, denominada competência aplicada, sendo caracterizada como “um misto de teoria e prática” (ALMEIDA FILHO, 2004 :9). Essa competência é compreendida como constituída pela união das duas anteriores: a teórica e a implícita.

⁴² Modelo ampliado da Operação Global de Ensino de Línguas (Almeida Filho, 1993: 22).

A competência teórica é definida como a capacidade de saber explicar “por meio de termos e teorizações explícitas e articuladas como se dá o processo de ensinar e aprender língua(s)” (ALMEIDA FILHO, 2004 :9). O autor enfatiza que essa competência dialoga com a implícita “visando equilibrar o saber fazer com o saber dizer”.

Por fim, compreendemos que a competência profissional pode ser (re)construída no processo a partir do desenvolvimento das outras, encaminhada pela reflexão, no sentido de que a constituição da competência profissional se dá a partir do desenvolvimento de todas as outras, permeadas pelo processo reflexivo.

Compreendemos também que essas competências se interrelacionam, pois se houver uma mudança na competência aplicada ou teórica, conseqüentemente haverá mudanças na profissional. Concordamos com Almeida Filho (1999: 18) acerca do que o autor considera o desenvolvimento de um professor:

Desenvolver-se é crescer na consciência de como se tem ensinado, de que tipo de ensino se produz, com que efeitos e de que justificativas há para se ensinar assim.

Com isso, entendemos que desenvolver-se no ofício de professor é um processo subjetivo e significa saber olhar para a prática, buscando explicações (teóricas) e encaminhamentos, de forma que estes reconstruam o ato de ensinar.

Almeida Filho (1993) salienta que a competência profissional é o produto de outras três: a competência implícita, a linguístico-comunicativa e a teórico-aplicada. Dessa forma, a competência profissional é considerada o centro da prática do professor, tocada pelas outras competências: implícita, aplicada, teórica e a linguístico-comunicativa, de maneira que a relação entre elas pode ser caracterizada como retroativa, pois qualquer alteração em uma das competências influencia na competência profissional e vice-versa.

No contexto de ensino-aprendizagem de (P)LE, outras competências se fazem necessárias para a formação do professor, uma vez que o contexto de ensino da língua materna como língua estrangeira engloba aspectos específicos da cultura da língua-alvo, bem como da cultura do aprendente que são percebidos na prática, sendo característica

da competência aplicada; das abordagens e, principalmente, das culturas de ensinar e aprender, configurando a competência teórica.

Dentre as competências que se fazem necessárias ao professor de (P)LE, salientamos a competência intercultural, definida por Byram, Gribkova E Starkey (2002) como:

(...) habilidade de assegurar um entendimento compartilhado por pessoas de identidades sociais diferentes e suas habilidades de interagir com pessoas como seres humanos complexos com múltiplas identidades e suas próprias individualidades. (BYRAM, GRIBKOVA E STARKEY, 2002: 10)⁴³

Com base na definição apresentada por Byram, Gribkova E Starkey (2002), a competência intercultural pode ser compreendida como a capacidade de agir interculturalmente em respeito às diferenças e à cultura do outro.

Consideramos que existe uma competência intrínseca ao professor de língua materna como LE, podendo a mesma ser compreendida como a capacidade de saber usar a língua materna e saber refletir sobre a própria língua e as particularidades de uso, correspondendo à metacompetência linguístico-comunicativa, como apresentada por Almeida Filho (2000).

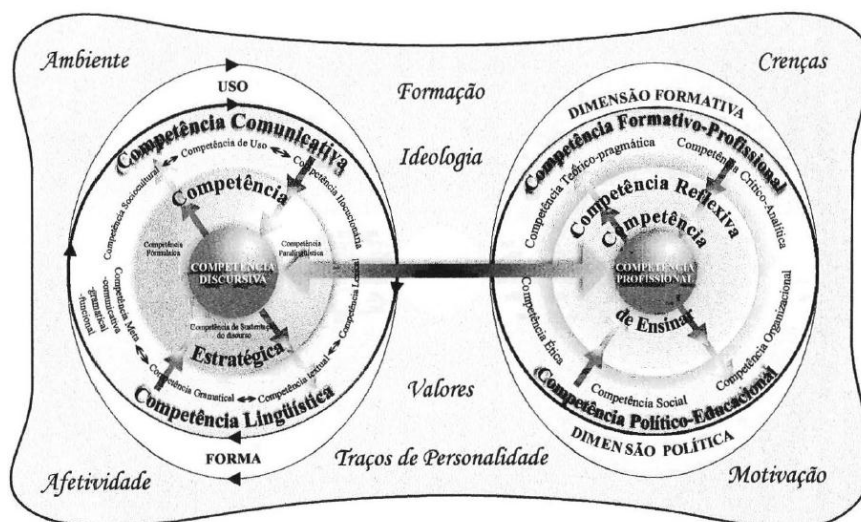
Para complementar a compreensão sobre as competências do professor de LE em formação, valemo-nos também do modelo de Basso (2001).

A autora apresenta um modelo em que se verifica ligação entre competência discursiva e competência profissional, bem como outros fatores que interferem no desenvolvimento dessas competências, como a afetividade, a motivação, os valores, as crenças, as ideologias, os traços de personalidade e a formação.

Esse modelo é relevante para representar aspectos do ensino de (P)LE, uma vez que engloba questões sociais, políticas, econômicas e ideológicas inerentes ao contexto de ensino-aprendizagem de (português) língua estrangeira. Segue a representação desse modelo:

⁴³ Tradução nossa: “their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality.” (BYRAM, GRIBKOVA E STARKEY, 2002: 10).

FIGURA 12 – EQUAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE UM EDUCADOR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA – BASSO/2001

Figura 8: Modelo de Basso (2001) ⁴⁴

A autora aborda o contexto de ensino de LE no novo milênio, considerando não só aspectos que compõem a competência profissional, mas também aspectos relacionados a outras competências que envolvem o ser professor. Verificamos que as competências profissional e discursiva, bem como as outras que estão interrelacionadas são permeadas e/ou influenciadas por fatores psicológicos, sociológicos, culturais, ideológicos, institucionais, entre outros.

No contexto de LE, considera-se a competência reflexiva, com base na ideia do “ser professor de línguas reflexivo” proposto por Almeida Filho (2006)⁴⁵ pois, para nós, esta se caracteriza como a capacidade de o professor refletir sobre sua prática. Concordamos com Silva e Alvarez (2008: 145) no que se refere ao modelo de Basso (2001):

A competência reflexiva surge como o diferencial do profissional de LE para esse milênio. Cremos que ela possa influenciar as duas macro-competências: a discursiva e a profissional. Através de uma reflexão

⁴⁴ (BASSO, 2001: 155)

⁴⁵ *Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE*. (José Carlos Paes de ALMEIDA FILHO, Universidade de Brasília, 2006), e com base em outras referências do autor no que tange a competência reflexiva do professor de línguas, como *O professor de Língua Estrangeira em Formação* (1999) e no artigo O Professor Profissional, Reflexivo e Comunicacional de Línguas publicado na revista *Horizontes de Linguística Aplicada*, da Universidade de Brasília, em 2004.

sobre sua prática, que tome como base, (...) criar possibilidades de transformação social

Dessa forma, compreendemos que a competência reflexiva, definida e explicada por ambos, Almeida Filho (1999, 2004 e 2006) e Silva e Alvarez (2008) interfere na prática e no universo social do professor de PLE, no sentido de otimizar o processo de formação profissional.

Neste capítulo tratamos de conceitos relevantes acerca do termo competências, como a noção de competência comunicativa e as competências do professor de português língua estrangeira (em formação), a fim de delinear o contexto de surgimento do termo competências, desde seu primeiro uso até a noção de competências do professor de LE.

Fizemos menção a vários autores que tratam das competências necessárias ao professor de LE, mas o modelo que norteará esta investigação será o de Almeida Filho (1993).

Para finalizar o capítulo de fundamentação teórica, elaboramos uma tabela com a relação dos autores que embasam esta investigação e suas referidas descrições de competência (comunicativa). É válido ressaltar que alguns autores não abordaram o termo competência comunicativa; eles trataram da noção de competência. O estudo desses autores foi relevante para compreendermos o desenvolvimento da noção de competências, desde o uso do termo para a definição de competência comunicativa até o seu uso na área de ensino-aprendizagem de línguas para designar competências do professor de língua estrangeira.

AUTOR	RESUMO SOBRE COMPETÊNCIAS
Hymes (1972)	Tratou da dimensão social e da heterogeneidade da língua como fatores relevantes para o conceito de competência comunicativa. Ser competente vai além do saber usar as regras, pois desenvolver-se na competência comunicativa significa saber usar a língua em contextos adequados.
Widdowson (1989)	Diferenciou “usage” de “use”. Abordou a capacidade de uso das regras gramaticais em diferentes contextos. Para o autor, ser competente é saber agir e adaptar as regras a

	momentos adequados de uso da língua.
Canale & Swain (1980)	Consideram que a competência comunicativa se dá com a interação entre competência gramatical e competência sociolinguística. A competência comunicativa pode ser influenciada pelas outras duas, sendo que são permeadas pela competência estratégica, que é a capacidade de manter negociações de sentido no processo de comunicação.
Canale (1983)	Incluiu a competência discursiva no modelo anterior, que é compreendida pelo autor como a capacidade de estabelecer conexão entre orações e frases, resultando em produção e compreensão de um todo significativo em diferentes contextos. Para ele, a noção de competência comunicativa estava intrinsecamente relacionada ao discurso.
Bachman (1990)	Propôs um modelo voltado para a avaliação. Competência comunicativa é definida como o conhecimento da língua aliado à capacidade de articular esse conhecimento no uso comunicativo da língua. Para esse autor, há interação entre a competência linguística, a competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos.
Celce-Murcia <i>et al</i>; Celce-Murcia (1995 e 2007)	Propôs dois modelos de competência comunicativa: o de 1995 com a competência acional e o de 2007, incluindo a competência formulaica e a interacional, em substituição à acional do modelo anterior. Ambos os modelos têm o discurso como o centro da competência comunicativa. A autora sugere que o segundo modelo (2007) se relaciona ao contexto de ensino de línguas.
Perrenoud (1999 e 2000)	Para Perrenoud (1999) competência é definida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Perrenoud (2000) enumera 10 competências necessárias ao professor de línguas. O autor acredita no fator transformacional das competências, de modo que elas se (re)constróem com o processo de reflexão.
Almeida Filho	Almeida Filho (1993) lista cinco competências para o professor de língua estrangeira, sendo elas, a competência linguístico-comunicativa, a implícita, a teórica, a aplicada e a profissional. Para o autor, a abordagem de ensino está relacionada

	com as competências do professor, sendo a abordagem constituída como matéria prima para o desenvolvimento das competências. Além disso, o processo de (re)construção das competências se dá pela reflexão.
Basso (2001)	Propõe um modelo voltado para o contexto de ensino de língua estrangeira e, além disso, considera esse contexto no novo milênio. Para a autora, a competência discursiva está relacionada à competência profissional. Fatores que interferem na construção das competências do professor de LE também são representados em seu modelo, como crenças, valores, ideologias, formação, afetividade, entre outros, bem como outras competências que se interrelacionam com a discursiva e a profissional.

Tabela 2: Relação dos autores e resumo sobre competências.

A seguir, apresentaremos o capítulo de análise dos dados, contendo critérios estabelecidos para a análise, o perfil dos participantes da pesquisa e a análise da prática de ensino dos professores de PLE em formação.

4. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentaremos inicialmente alguns critérios, que serão explicados no próximo item, elaborados por nós, para a análise dos dados. Em seguida, delinearemos os perfis dos participantes desta pesquisa, a partir de um questionário semi-aberto, também elaborado por nós (Apêndice 1). Por fim, apresentaremos as análises dos dados coletados nas observações de aulas com base na transcrição das aulas e notas de campo (Apêndices 9 e 10). Para analisar os dados, faremos referência às concepções de competências do professor de língua estrangeira apresentadas por Almeida Filho (1993 e 1999).

4.1. Critérios para análise dos dados

Foram estabelecidos os seguintes critérios para a análise dos dados. Retomando a primeira pergunta de pesquisa, buscamos verificar como se configura a prática dos professores em formação de PLE, considerando as competências que podem ser construídas na prática. Para fazer essa caracterização com base nas competências do professor de língua estrangeira, selecionamos momentos/trechos de aulas em que as competências podem ser identificadas.

Primeiramente, apresentaremos descritores elencados para a apresentação e análise de dados:

- Abordagem e correção de erros
- Apresentação de um conteúdo (gramatical ou de vocabulário)

Em seguida, apresentaremos as definições das competências necessárias a um professor de LE, com base nos conceitos de competência de Almeida Filho (1999) resumidas no quadro a seguir, extraído de Concário (2003: 35).

Competência linguístico-comunicativa	Conhecimento da língua que ensina, da língua materna dos alunos, habilidades no uso da linguagem.
Competência implícita	Conhecimento pessoal oriundo da experiência direta, nem sempre explicável (intuições, impressões).

Competência teórica	Conhecimento acadêmico/teórico sobre língua/linguagem, aprendizagem, ensino, normalmente reconhecido como provenientes de outras pessoas.
Competência aplicada	Conhecimento de prática: aplicações pelo professor daquilo que ele conhece da teoria dos outros, e de suas crenças e intuições implícitas.
Competência profissional	Habilidade e capacidade de cumprir as atividades esperadas de um professor na relação com as instituições, com os colegas e com os alunos.

Tabela 3: Competências do professor de língua estrangeira

A seguir, apresentaremos outras competências necessárias ao professor de (P)LE, que complementam o modelo de competências de Almeida Filho (1999). Para nós, a competência reflexiva e a intercultural são relevantes para o professor de (português) língua estrangeira, pois esse professor se encontra em contato com diferentes culturas (incluindo a sua própria cultura) e faz-se necessário que ele esteja atento às diferenças para não criar conceitos estereotipados. Além disso, esse profissional deve ser capaz de refletir sobre a própria prática, bem como sobre a língua e a cultura que ensina, de modo a reconstruir estratégias de ensino da LE.

Apresentaremos a seguir uma tabela com as definições para as três referidas competências:

Competência reflexiva	Capacidade do professor refletir sobre suas ações e otimizar a prática pedagógica. Com base nas definições de competência reflexiva de Almeida Filho (1999, 2004 e 2006) e Silva e Alvarez (2008).
Competência intercultural	Capacidade de agir interculturalmente diante de situações multiculturais. Ser intercultural remete a questões de respeito às diferenças culturais/linguísticas.
Metacompetência linguístico-comunicativa	Capacidade de explicar os porquês e os usos da língua.

Tabela 4: Competências do professor de PLE.

Em um segundo momento, analisaremos o questionário final e tomaremos como base para a interpretação as quatro dimensões referentes ao ato de ensinar propostas por Almeida Filho (2007: 17), pois concordamos com Concário (2003), como já citado no

capítulo de fundamentação teórica no subitem 3.1.10 desta dissertação, que essas etapas contribuem para a construção da competência profissional do professor de LE, sendo elas:

- (1) o planejamento das unidades de um curso;
- (2) a produção de materiais de ensino ou a seleção deles;
- (3) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro mas também fora da sala de aula, e
- (4) a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a auto-avaliação do professor e a avaliação dos alunos e ou externa do trabalho do professor).

Com base nos referidos autores, defendemos que essas etapas podem contribuir para o desenvolvimento da competência profissional dos professores de línguas, pois elas perpassam o processo de ensinar desde o momento inicial (com a preparação de conteúdo e materiais, bem como a experiência com a língua-alvo) até o processo de reflexão que pode ocorrer a partir da avaliação da prática dos aprendentes e/ou a auto-avaliação da prática do professor.

Para podermos analisar as competências que podem ser características dos professores de LE, apresentaremos a seguir, a seção sobre o perfil dos participantes.

4.2. Perfil dos participantes

Nesta seção, apresentaremos os perfis dos participantes da pesquisa, obtidos a partir da análise das respostas do questionário inicial, semiaberto, elaborado pela pesquisadora (Apêndice 1).

É válido ressaltar que um dos participantes iniciais da pesquisa não continuou no processo de investigação, pois não foi possível manter contato com ele e conseqüentemente, não obtivemos seu questionário. Dessa forma, a pesquisa se deu com três participantes, que serão apresentados a seguir.

4.2.1. Professor 1 (P1)

P1 é aluno do curso de Licenciatura em Letras em uma Universidade Federal do interior paulista, tendo optado pela língua espanhola e está cursando o sétimo ano, pois não cursou todas as disciplinas referentes aos respectivos semestres de 2007 à 2011. Esse aluno-professor engajou-se no projeto de ensino de português para estrangeiros no

primeiro semestre de 2012, primeiramente porque ainda não havia encontrado uma área com a qual se identificava, e também por curiosidade e por contato e/ou influência de outros profissionais experientes da área.

Esse professor possui experiência de um ano e seis meses na área de PLE e afirma que se interessou pela área por curiosidade e afinidade. Ele trabalhou na maioria das vezes com a vertente de português para hispanofalantes. Um fato relevante é que P1 consegue explicar a sua prática, bem como sua abordagem de ensino por meio de termos específicos. Por exemplo, no questionário, P1 disse que *tenta utilizar a abordagem comunicativa*. Em outra pergunta sobre material didático, ele afirma: *Ao usar material de terceiros é gritante a abordagem gramatical e uso de textos não autênticos. A produção do próprio material, por sua vez, esbarra muitas vezes na dificuldade de encontrar o texto certo para o objetivo certo*. Dessa forma podemos deduzir que ele desenvolveu um certo nível de competência teórica, pois utiliza termos da área para explicar aspectos da prática.

P1 aponta uma concepção de língua que é baseada em *sistemas e códigos*, mas a sua concepção de ensino de língua estrangeira é baseada na comunicação. Para nós, soou um pouco contraditório, pois a concepção de língua de um professor está relacionada com a abordagem de ensino. Por outro lado, ele afirma que ensinar PLE não é apenas ensinar a língua, mas ensinar aspectos da cultura brasileira. Na voz desse professor, um dos papéis desempenhados pelo professor de PLE é o de ensinar a *brasilidade*, considerando as diferentes variantes da língua portuguesa. Para esse professor a concepção de língua está relacionada somente à cultura do Brasil, pois é o seu universo linguístico/cultural. Inferimos que essa é uma concepção centrada em um contexto particular da língua.

Outro aspecto mencionado por P1 foi o fato de preparar o próprio material, pois ele apontou que com a preparação do material é possível combinar a temática com as estruturas a serem trabalhadas. Com isso, é possível mesclar os interesses do aluno e os do professor. Dessa forma, podemos perceber que sua abordagem de ensino também não é centrada no professor, mas nos interesses de ambos, professor e alunos.

Na pergunta sobre o que ele faria de diferente na sua prática ele responde que o que tem feito é *provocar os alunos a falarem*, e isso foi um dos aspectos notados nas observações de aula pela pesquisadora. Esse P proporciona diversos momentos para que

os alunos falem a língua portuguesa em sala de aula, como a leitura de textos em voz alta, a prática de pronúncia de sons da LP (P insiste na repetição de sons que são difíceis para alunos hispanofalantes). Em contrapartida, houve poucos momentos em que os alunos realmente se comunicaram na língua-alvo, pois repetir um som não significa comunicar-se. Além disso, o professor faz perguntas que propiciam a reflexão por parte dos alunos, como: “Como você falou essa palavra?”, entre outras que serão apresentadas no item de análise de dados das aulas.

4.2.2. Professor 2 (P2)

P2 é uma aluna-professora que atuou juntamente com P1 no contexto de ensino de português para estrangeiros para hispanofalantes. Ela não tinha experiência prévia na área de PLE e trabalhou por um semestre ministrando aulas em parceria com P1.

P2 afirma que se interessou pela área por curiosidade. Um aspecto que nos chamou a atenção sobre o questionário respondido foi a resposta referente à concepção de língua. Para ela:

P2: Língua é um dos traços culturais e políticos de um povo. É pela língua que uma nação se insere na história, encontra sua identidade e transmite seus legados.⁴⁶

Além disso, ela enfatiza o aspecto comunicativo da língua:

P2: mais importante que sua sistematização, creio, é entender os mecanismos usados na comunicação que unem e separam as mais diversas línguas.⁴⁷

Pelo questionário pudemos identificar a concepção de ensino de LE dessa aluna-professora. Para ela, ensinar está relacionado à comunicação, pois o que é mais relevante é o fato de tratar o ensino de maneira significativa, buscando materiais autênticos (como filmes, músicas, jornais, livros, etc) e que sejam condizentes com a realidade e necessidade dos alunos.

P2 comenta as diferenças da vertente língua materna e língua estrangeira e afirma que no caso da língua portuguesa é necessário que as diferenças culturais sejam percebidas, bem como:

⁴⁶ Resposta da pergunta 3 do questionário (Apêndice 1).

⁴⁷ Resposta da pergunta 3 do questionário (Apêndice 1).

P2: *atentar para os efeitos de sentido, para as figuras de linguagem, para questões mais abstratas da língua (no caso, o português) a fim de evitar ambiguidades e enganos.*⁴⁸

Com relação aos papéis que são desempenhados por um professor de PLE, P2 delineou as seguintes características:

P2: *O professor que ensina PLE deve estar atento e disposto a conhecer o repertório de seus alunos, como esses adquirem a nova língua, como pensam sobre o país, já que é preciso pensar sobre a cultura, os costumes, etc. Tem que ser uma pessoa tolerante com as diferenças, a fim de evitar preconceitos, discriminações.*

Entendemos, por essa resposta, que sua abordagem de ensino é focada no aluno, pois ela menciona a importância do professor estar disposto a *conhecer o repertório dos alunos*, além de buscar entender *como é* o processo de aprendizagem, que na voz de Almeida Filho (1999) corresponderia à “cultura de aprender”. Em segunda instância, ela atenta para as diferenças culturais novamente e utiliza o termo *tolerante*. Dessa forma, podemos verificar que o professor de PLE, na perspectiva dessa aluna-professora, necessita desenvolver/ter competência intercultural, que é a capacidade de agir interculturalmente e respeitar a cultura do outro, conforme apontam Byram, Gribkova E Starkey (2002).

Uma lacuna registrada pela professora foi a *falta de sistematização das aulas*, o que se verificou em sua resposta ao item *f* da pergunta 7.1. do questionário anexado. P2 também comentou sobre a falta de experiência na preparação de aulas. Com isso, é possível fazer referência às dimensões, já abordadas neste trabalho, que precedem o processo de ensinar uma LE, apresentadas por Almeida Filho (1999: 17):

- (1) o planejamento das unidades de um curso;
- (2) a produção de materiais de ensino ou a seleção deles;
- (3) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro mas também fora da sala de aula, e
- (4) a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a auto-avaliação do professor e a avaliação dos alunos e ou externa do trabalho do professor).

⁴⁸ Resposta da pergunta 5 do questionário (Apêndice 1).

Nessa perspectiva, percebemos que os tópicos (1), (2) e (3) não foram identificados na prática de P2, o que foi percebido pela própria aluna-professora, mas, por outro lado, verificamos que ela consegue refletir sobre sua prática, e identificar lacunas e apontar como elas poderiam ser preenchidas.

P2 faz alusão ao uso de materiais autênticos e da tecnologia para o ensino de PLE. Tanto para ela, quanto para P1 o uso de recursos audiovisuais é de grande importância e ambos os utilizaram em suas aulas, o que foi registrado na observação da pesquisadora. Com isso, percebemos a presença da competência tecnológica, explicada por Behar (2013: 51) como “as competências relacionadas ao uso dos recursos tecnológicos na EAD (Educação à Distância), como por exemplo, os ambientes virtuais de aprendizagem, objetos de aprendizagem, ferramentas em geral.” Esta competência também faz-se necessária para a construção e desenvolvimento do professor de (P)LE, não só no ensino à distância, mas no presencial também, como apontado por Behar (2013: 221) sobre as competências para o letramento digital, em que “o professor poderá compreender que o aperfeiçoamento de suas competências associadas às práticas letradas é constante e deve acompanhar o contínuo desenvolvimento das ferramentas que as suportam”.

Por fim, P2 registra sua opinião sobre sua experiência de ensinar PLE:

*P2: Uma das coisas que gostaria de registrar é o sentimento de satisfação em contribuir para a evolução dos alunos, que sempre foram dedicados à aprendizagem de PLE. Com certeza vê-los alcançando os objetivos e se arriscando na nova língua é muito gratificante.*⁴⁹

4.2.3. Professor 3 (P3)

P3 é aluna do quarto ano de Letras da instituição locus do estudo, tem experiência de um ano na área de PLE, em resposta ao questionário inicial. Ela afirma que se interessou pela área devido à curiosidade e afetividade.

Com esse questionário buscamos, inicialmente, traçar um perfil dos participantes desta investigação. Apresentaremos a seguir, a nossa interpretação do questionário

⁴⁹ Resposta do subitem *h* do questionário elaborado por nós (Apêndice 4).

respondido por P3, com relação a sua concepção de língua, língua estrangeira, ensino de LE e de PLE.

Na voz de P3, o conceito de língua é descrito como uma *tecnologia usada por uma determinada comunidade com intuito de comunicação, por meio dela essa comunidade expressa seus ideais, valores e cultura como um todo*⁵⁰. Interpretamos que a concepção de língua é baseada na comunicação e em aspectos culturais, o que condiz com a hipótese apresentada por Kramersch (2004: 235):

A hipótese de que língua expressa e cria categorias de pensamentos, que são compartilhados por membros de um grupo social, e que língua é, em parte, responsável por atitudes e crenças que constitui o que nós chamamos de “cultura”, é uma hipótese que várias disciplinas têm focado sob diferentes modos.⁵¹

Nessa perspectiva, relacionamos a concepção de ensino de LE apresentada por P3, com a hipótese de Kramersch (2004), pois não dissocia língua de cultura. Vejamos a resposta de P3:

Qual a sua concepção de ensino de Língua Estrangeira?

*Estudar uma língua estrangeira é acessar outro formato de língua, sendo assim, outra cultura, pensamento e valores.*⁵²

P3 também evidencia a diferença entre ensinar português como língua materna e português como língua estrangeira:

*(...) o falante nativo foi concebido naquela língua e o falante estrangeiro está concebendo não só outra forma de falar e escrever, como também uma concepção de mundo completamente nova.*⁵³

Pela resposta de P3, verificamos sua preocupação com questões culturais e identitárias relacionadas ao processo de aprendizagem de uma nova língua, pois ela afirma que o aprendente está diante de *uma concepção de mundo completamente nova*, conforme descrito por P3.

⁵⁰ Resposta à pergunta 3 do questionário inicial (Apêndice 5).

⁵¹ Tradução nossa: “The hypothesis that language both expresses and creates categories of thought that are shared by members of a social group and that language is, in part, responsible for the attitudes and beliefs that constitute what we call “culture,” is a hypothesis that various disciplines have focused on in many ways” (KRAMSCH, 2004: 235).

⁵² Resposta à pergunta 4 do questionário inicial (Apêndice 5).

⁵³ Resposta à pergunta 5 do questionário inicial (Apêndice 5).

No que tange ao papel do professor, P3 também enfatiza a questão cultural:

Além das funções de qualquer professor de língua, o professor de PLE é um embaixador da cultura brasileira, um representante.

Nessa pergunta, P3 não detalha muito o que ela compreende pelos papéis do professor, mas explicita a questão da representação cultural. Dessa forma, podemos interpretar que P3 está consciente da interrelação língua e cultura e, para ela, à luz de nossa interpretação, ensinar PLE é representar e transmitir a cultura brasileira.

Ensinar PLE é revisitar a própria língua e cultura. Identificamos a referência a esse processo na seguinte resposta de P3:

Vi minha língua de perspectivas impossíveis do ponto de vista exclusivo de um nativo.

Em outras palavras, P3 afirma sobre a questão do imperceptível ao olhar de um falante nativo, pois compreendemos que a língua portuguesa é tão natural para nós, brasileiros, que não pensamos na linguagem que usamos quando nos comunicamos.

4.3. Apresentação dos dados da prática dos professores

Uma vez descritos e analisados os perfis dos participantes de pesquisa, apresentaremos a seguir os dados coletados a partir de notas de campo e transcrição de momentos/trechos relevantes das aulas observadas/gravadas em áudio. Retomamos as perguntas de pesquisa: *Como se configura a prática de professores de PLE em formação, considerando as competências do professor de LE?*; e *Que aspectos da prática desses professores podem evidenciar uma formação reflexiva?* Inicialmente, para responder a primeira pergunta, elencamos alguns momentos das aulas observadas que seriam cruciais para a identificação das competências do professor de PLE, sendo esses: *Abordagem e correção de erros e apresentação de um conteúdo (gramatical ou de vocabulário)* apresentados no item 4.1 desta dissertação. Em uma segunda etapa, analisaremos o questionário final aberto, segundo as competências e os papéis do professor de LE, de modo a verificar possíveis aspectos que caracterizam uma formação reflexiva.

É válido ressaltar que não podemos fazer inferências sobre as competências dos professores participantes devido à variante tempo que não foi favorável à coleta de dados. Esse processo se deu no segundo semestre de 2012, período em que a Universidade estava em greve, fazendo com que o curso de extensão de PLE tivesse seu início adiado e, com isso, um número reduzido de aulas. Dessa forma, o tempo de coleta não foi suficiente para afirmar que um professor tem determinada competência ou não, mas o que apresentaremos são inferências sobre as competências que puderam ser identificadas na prática dos professores em formação de PLE, com base na observação das aulas e questionários.

Com isso, algumas competências puderam ser observadas na prática dos professores de PLE; outras competências foram evidenciadas pelos questionários inicial e final.

Nesse sentido, buscamos caracterizar a prática dos professores (em formação) de PLE no tocante às competências que eles demonstraram e que podem ser construídas na prática.

4.3.1. Análise da prática de P1

Identificamos na prática de P1 um frequente trabalho com os erros de gramática, pronúncia e/ou uso da língua percebidos na fala dos alunos. P1 tomou nota de algumas frases que os alunos produziram de forma incorreta e as colocou na lousa, de maneira que os alunos percebessem e refletissem sobre o que haviam dito.

Em um momento de uma das aulas observadas P1 se dirige à lousa e escreve frases erradas dos alunos para que os próprios alunos tentem descobrir o erro. No quadro abaixo seguem as duas frases que chamaram a atenção de P1 durante a fala dos alunos.

<p><i>Vou investir em mis estudos.</i></p> <p><i>Viajaria com mi família.</i></p>

Quadro 1: exemplo da lousa de P1

Em seguida, apresentaremos um trecho da transcrição dessa aula que ilustra esse aspecto da prática de P1.

P1: é aqui é pra caçar o erro (.) que que tá errado aqui na primeira?

A: que que tá errado?

P1: que que tá errado?

Alunos releem

P1: o primeiro (.) que que tá errado aqui?

Aluno: "vou investir"

P1: não, aí tá certo (...)

P1: /.../ mas aqui o que que tá errado?

P1: nada?

[P1 chama atenção do outro aluno]: tem alguma coisa errada aqui M?

A encontra o erro: "meus"

P1: Isso. Não é "mis" estudos é "meus estudos" ...

Aluno: mas em português no hay "mis"?

P1: não, não há ...

[P1 vira-se para o aluno e responde]: não existe.

P1: e embaixo...?

Aluna responde: minha

P1: exato!

Aluna pergunta: "con" não é com "m"?

[P1 olha para a aluna e sorri]: Ah verdade ... ó escrevi em espanhol e me confundi. (risos)

Deduzimos que P1 preocupa-se com a prática dos alunos na língua-alvo, pois em resposta à pergunta 1 do questionário final (Apêndice 2), ele afirma que essa técnica é uma maneira de revisar o conteúdo com os alunos e ele decidiu fazer isso após a primeira prova aplicada. Segue a resposta em que P1 explica sua prática:

1) Porque você utilizou esta técnica de colocar os erros deles na lousa? Você aprendeu isso em livros ou aulas de metodologia de ensino de LE ou viveu esta experiência como aluno?

Não me lembro de ter "aprendido" isso e nem de ter feito quando era aluno. No primeiro semestre que dei aulas, logo após a primeira prova que apliquei, percebi as inadequações mais frequentes, achei que seria uma forma legal de "revisar" com eles. Imprimi em uma página e fomos analisando juntos. Achei produtivo e sempre tenho feito assim, mas não há uma fundamentação teórica.

Dessa forma, percebemos que essa técnica pode ser produto da competência implícita do professor, definida como *a competência mais básica, (...) constituída de intuições, crenças e experiências* por Almeida Filho (1999: 20), pois P1 afirma que *não há uma fundamentação teórica* para essa prática.

Outra competência que pode ser inferida a partir da mesma resposta do questionário final (Anexo 2) é a competência aplicada, pois, com base na teoria de Almeida Filho (1999), P1 consegue explicar a sua prática, no sentido de explicar *como fez e por que* o fez. Além disso, a competência reflexiva, apresentada por Almeida Filho (1999, 2004, 2006) e Silva e Alvarez (2008), também pode ser identificada nesse trecho da resposta de P1, pois ele busca soluções e/ou alternativas para otimizar a prática e a competência linguístico-comunicativa dos aprendentes.

Apresentaremos outro trecho dessa mesma aula em que P1 trabalha questões de pronúncia da língua portuguesa.

P1: pode ler essa aqui M?

Aluno lê.

P1: Tá (.) é, tem um problema aqui (sinaliza na lousa) (.) aqui (.) e aqui (.) (P destaca o problema na lousa e se vira para os alunos esperando que eles percebam o erro.)

Aluno responde (incomp)

P1: não, tem um problema de som nessas duas aqui

[Alunos tentam descobrir e P1 mantém o contato visual] ...

[P1 corrige]: “viajaria” (.) é lembra que o som do “j” não é /dj/ [P1 faz o som com a boca] não tem esse “d” né ... não é /dj/ é /j/... “viaJaria” [P1 enaltece a voz para mostrar o som do “j”].

Alunos repetem.

[P1 dá um feedback]: Isso!

[P1 movimentada-se e aponta para o exemplo na lousa, mantendo o contato visual com os alunos]: aqui é futuro né (.) isso é uma outra questão (.) no futuro o que a gente mais usa é assim (.) é “vou investir” (.) não tá errado falar “investirei” mas a gente normalmente fala “vou investir” (.) a gente não fala “viajarei”, a gente fala “vou viajar” (...)

A faz uma pergunta (icomp)

P1 responde: “eu viajarei” não tá mal, mas a maioria das vezes a gente fala assim “eu vou viajar” (.) tá (...)

P1: é o futuro composto (P concorda com a aluna) (.) Na verdade é o que a gente mais usa (.) o outro é só para a escrita mesmo (.)

Por esse trecho da aula de P1, podemos identificar a metacompetência linguístico-comunicativa, pois P1 tem conhecimento sobre a língua que ensina e seus usos, bem como sobre a língua dos alunos, nesse caso o Espanhol, o que condiz com a definição dessa competência apresentada por Almeida Filho (1999: 23) como:

Uma subcompetência da competência linguística frequentemente trabalhada por professores nas suas aulas é o conhecimento meta-linguístico (mais frequentemente) e meta-comunicativo (com menor frequência). Esse conhecimento é revelado no saber nomes, reconhecer e definir termos, no recitar regras gramaticais e socioculturais.

Em outro momento da aula, P1 explica regras de acentuação com alguns exemplos de palavras do cotidiano. Algumas dúvidas surgem e o professor explica os significados. Apresentaremos a seguir um trecho da transcrição que exemplifica essa situação:

Alunos perguntam: que é “ímã”?

P1: “ímã” é o que a gente gruda na geladeira (.) é o que atrai negativo e positivo [P gesticula com as mãos] (.) “ímã” (...)

Nesse trecho, verificamos que P1 utiliza aspectos de uso da língua portuguesa que podem ser comuns aos aprendentes também, como o fato de colocar ímãs na geladeira. P1 também vale-se de um conhecimento universal que é a questão teórico-física de atração e repulsão dos ímãs. Com isso, é possível inferir que P1 foi capaz de refletir sobre a língua e questões de uso dela para explicar esse vocabulário, que pode ser explicado pela metacompetência linguístico-comunicativa.

Em outra aula sobre comidas típicas brasileiras P1 utilizou material extra e apoio em recurso tecnológico. Ele trouxe um cardápio de uma pizzaria para trabalhar vocabulário e uso da língua portuguesa. Para complementar as explicações de vocabulário, P1 utilizou a internet em tempo real para sanar qualquer dúvida que pudesse surgir.

No que se refere à competência profissional, verificamos que essa competência está presente na prática de P1, porque utiliza diferentes materiais, preocupa-se com a

variedade de atividades, o que condiz com as dimensões de ensinar apresentadas por Almeida Filho (1999: 17), sendo que essa situação se encaixa nas duas primeiras:

- (1) O planejamento das unidades de um curso;
- (2) A produção de materiais de ensino ou a seleção deles;

Outro aspecto evidenciado na prática de P1 é a constante preocupação com o uso da língua portuguesa em determinado contexto. Além de explicar o vocabulário, P1 atenta para a prática da língua-alvo. Ele trabalha aspectos situacionais da língua portuguesa, nesse caso, como pedir uma pizza, como entender um cardápio e as expressões mais utilizadas. Apresentaremos a transcrição desse trecho da aula:

(...) é se você fosse ligar pra pedir uma pizza, como é que você faria o pedido? (.) que que você falaria? (.) vamos supor que você liga pra pedir (incomp) aí a gente atende “Ravena” pizzaria (.) que que você falaria? (.)

[Aluno hesita]

[P dirige-se a lousa para escrever expressões utilizadas nesse contexto]: Na verdade como que você fala (.) que tipo de expressão você usa pra fazer um pedido?

(...)

P: Normalmente a gente fala (.) como você fala quando você liga, (incomp)? [P pergunta a outra professora]

P2: Boa noite, gostaria de fazer um pedido.

P1: eu acho que a maneira que a gente mais fala é “eu gostaria de fazer um pedido” (.) essa acho que é a mais comum (.) usar o gostaria (.) ou então você pode falar (incomp) pode anotar um pedido? (...) mas acho que gostaria de fazer um pedido é a mais comum (.) aí logo em seguida que você falar isso, a pessoa vai perguntar seu telefone (.) aí tem que passar o número né pra fazer o cadastro (.) vamos fazer então (.) vamos simular (incomp)

P2: Ravena, boa noite?

A: Boa noite (.) é (.) eu gostaria de fazer um pedido.

P2: Qual o telefone, por favor?

A: é (.) telefone é (.) oito (.) oitenta e um (.) quinze (.) noventa e (.) trÊs (.) setenta e dois (.)

P2: qual seria seu pedido?

A: pedido (.) uma pizza (...) napolitana

P2: qual tamanho?

A: média.

P2: (.) qual seria a sua bebida?

A: bebida (.) (incomp) (.)

P2: (.) (incomp) você fala o valor, sei lá (...)

P1: aí você pode perguntar se vai pagar em dinheiro ou cartão (.)

P2: qual a forma de pagamento?

A: vou pagar no cartão (.)

P2: ok (.) tem vinte minutos para (incomp)

P1: outra coisa que pode acontecer é se você for pagar em dinheiro é a pessoa te pergunta se precisa de troco (.) por exemplo, se for 18 reais (.) você fala precisa de troco para vinte.

P2: você falou “eu vou a pedir” (.) que que tá errado aí, você sabe?

A: como?

P2: você falou “eu vou a pedir uma pizza” (incomp) que que tá errado aí?

A: vou pedir.

P2: vou pedir! (.) outra coisa que pode acontecer também é a pessoa perguntar “mais alguma coisa”? (.) só uma pizza? (.) mais alguma coisa? (.) uma coca? (.) mais alguma coisa? (.) daí você fala “não”.

(...)

Com esse trecho da fala de P1 podemos identificar a metacompetência linguístico-comunicativa, pois ele tem o conhecimento das particularidades de uso da língua. Além disso, podemos relacionar tal aspecto com a competência formulaica, definida por Celce-Murcia *et al* (1995) como *a capacidade de utilizar expressões fixas da língua*. Dessa forma, além da competência profissional e metacompetência linguístico-comunicativa de P1, podemos considerar a formulaica, uma competência presente na prática desse professor.

Identificamos essa competência em outro momento da aula em que P1 explicava o vocabulário de alimentos. Vejamos no trecho transcrito:

P1: (incomp) algumas expressões com alimentos, pepino, quando alguém te fala um problema, (incomp) falou um pepino ou um abacaxi (.) chuchu também a gente usa (.) por exemplo, tinha gente pra chuchu na festa (.) tinha muita gente (.) gente pra chuchu (.) é se você fosse ligar pra pedir uma pizza, como é que você faria o pedido? (.) que

que você falaria? (.) vamos supor que você liga pra pedir (incomp) aí a gente atende “Ravena” pizzeria (.) que que você falaria? (...)

Nesse caso, P1 ensina o uso figurativo da língua portuguesa, como as expressões “pepino” e “abacaxi” para se referirem a um problema, bem como “pra chuchu”, utilizada para enfatizar uma grande quantidade. Percebemos que P1 preocupa-se em mostrar o uso da língua-alvo, bem como questões culturais da língua portuguesa. Dessa forma, podemos identificar a metacompetência linguístico-comunicativa, a formulaica nesse caso e a intercultural, pois P1 está atento as diferenças culturais e preocupa-se com aspectos da l-alvo.

4.3.2. Análise da prática de P2

Com relação a P2, que atuou junto com P1, verificamos que sua prática revelava participação menos frequente nas explicações. Retomando os dois momentos de aula selecionados para análise: explicação de um tópico e tratamento de erros, identificamos que a participação de P2 foi bem reduzida, em comparação com a prática de P1. Tal aspecto pode ser justificado pela inexperiência de P2 na área e por ser o seu primeiro contato com o ensino de PLE.

Identificamos algumas pequenas contribuições de P2 nas aulas, como uma aula em que P1 e P2 explicavam questões de colocação pronominal. P2 complementa a explicação de P1:

P1: O pronome é depois do verbo (...)

P2: Ele se liga ao verbo pelo hífen.

Com isso, podemos verificar que se revela a metacompetência linguístico-comunicativa na prática de P2, pois, de acordo com a definição dessa competência apresentada por Almeida Filho (1993: 23), P2 demonstra o “saber nomes, reconhecer e definir termos, no recitar regras gramaticais e socioculturais”.

Em outro momento da mesma aula P2 interfere na prática de P1 e corrige a fala de um aluno:

P1: Palavra negativa (.) atrai o pronome [P2 faz gestos com os braços indicando o sentido da atração do pronome em relação ao verbo] (.)pra perto (.)

Dessa forma, identificamos a metacompetência linguístico-comunicativa na prática de P2, como exemplificado. Além disso, verificamos algumas habilidades na prática de P2, como a utilização de gestos, que possibilitam a construção da competência de ensinar, que é apresentada por Basso (2001: 153), como “inerente a todo aquele que atua como professor”.

Atentamos para outro aspecto da prática de P2, identificado durante a explicação de P1 sobre a diferença entre o verbo *haver* e *ter*, conforme pode se verificar no trecho transcrito a seguir:

P1: Em geral a gente usa o “ter” (.)

P2: “Ter” é mais comum (.)

(...)

P1: “haver” a gente usa mais pra (.) “existir” (.) “há vários alunos” (.) acho que mais nesse sentido (.)

P2: o resto “ter” mesmo (.)

Verificamos que a participação de P2 é mais reduzida em comparação com a prática de P1, pois ela atua complementando as explicações de P1, o que nos parece estar mais relacionado ao filtro afetivo⁵⁴ do professor, termo apresentado por Almeida Filho (1999) na *Operação global do ensino de línguas*, como fator inerente à prática do professor de LE.

Em outro trecho da aula identificamos a participação de P2. Vejamos:

P1: é (.) se você falar preparou (incomp) é aceito né, mas o mais adequado seria “tinha preparado” mesmo (.)

P2: porque foi antes [P2 faz gestos com as mãos para indicar que aconteceu antes] ele preparou primeiro pra depois viajar (.) a ação veio antes

⁵⁴ Filtro afetivo: O conjunto de aspectos afetivos configurados de alguma maneira no professor ou aprendente de língua(s). Os elementos formantes do filtro são: as motivações várias (pela língua, sua cultura, pela professora, pelas aulas, pelo material, etc.), o nível de ansiedade, a capacidade de identificação com a cultura, a pressão do grupo de pares, o poder de auto-estima e as atitudes. (Glossário de Linguística Aplicada Sala: <http://sala.org.br/index.php/f>; acessado em Janeiro/2014.)

Nesse momento, também identificamos a metacompetência linguístico-comunicativa de P2, pois além de ter o conhecimento da língua que ensina, domina explicações sobre a língua, o que condiz com a metacompetência linguístico-comunicativa, apresentada por nós no item 4.1 desta dissertação.

Pelas primeiras participações de P2 no ensino de PLE, verificamos que sua colaboração foi um pouco restrita e que atuava complementando as explicações de P1, o que parece revelar um pouco de insegurança quanto ao ato de ensinar, talvez por ser a primeira experiência na área.

Entretanto, P2 ministrou algumas aulas sozinha (sem a presença de P1) e verificamos que ela se mostrava mais confiante em comparação com as aulas em que atuou com P1, conforme registro em nossas notas de campo (Apêndice 9). Identificamos em sua prática algumas habilidades que contribuem para a construção das competências do professor de LE.

Em uma das aulas, P2 explicava regras do modo subjuntivo com alguns exemplos. Nessa aula, os aprendentes liam os exemplos e P2 explicava as regras. Apresentaremos a seguir um trecho da aula em que P2 faz explicação sobre vocabulário:

A: desejo é o que? Desejo?

P2: uma vontade.

A: receio?

P2: medo (.) por exemplo nesse ultimo exemplo: “tenho medo que você vá embora” (.) Certo? (.) Expressa medo / receio, então a gente usa o subjuntivo (.) Você vá embora.

P2 utiliza sinônimos para explicar determinado vocabulário. Identificamos que essa é uma habilidade que contribui para a construção da competência de ensinar de P2. Tal ocorrência foi verificada novamente na aula dessa professora, conforme o trecho transcrito a seguir:

P2: Tem alguma palavra que você não sabe o significado?

A: Erra?

P2: Erra (.) o contrário de acerta. Que mais?

Com essas explicações de P2, identificamos sua metacompetência linguístico-comunicativa, pois ela tem conhecimento da língua que ensina e utiliza uma variedade de vocabulário para explicar o conteúdo.

Em outra aula, P2 trabalha o subjuntivo através de uma música do grupo “Barão Vermelho”, conforme registrado em nossas notas de campo (Apêndice 9). Nessa atividade, os alunos deveriam completar os espaços com os verbos na forma correta do subjuntivo. Após ouvirem a música e completarem a atividade, P2 tirou dúvidas de vocabulário. Nesse momento, um aprendente perguntou sobre o sentido de uma frase da música e P2 utilizou a técnica de perguntas para explicar. Vejamos o trecho transcrito a seguir:

P2: o que vocês acham que quer dizer aqui? Você falar pra alguém “eu te desejo não parar tão cedo” que que vocês acham?

A: seguir (.)

P2: viver (.) né (.) continuar (.) não desistir (.) né (.) (incomp)(...)

Nesse excerto, verificamos que P2 conta com a participação dos aprendentes, de modo que eles reflitam sobre a pergunta dela e cheguem às próprias conclusões. P2 apenas concorda com a resposta de um dos aprendentes e complementa a explicação, como apresentado no trecho anteriormente transcrito. Verifica-se nas observações que essa é uma técnica muito utilizada por P1, mas pouco observada na prática de P2.

Em outro momento da aula, os alunos leem um texto e P2 corrige a pronúncia, conforme se verifica na transcrição do trecho a seguir:

A: “frigadeira” (...)

P2: onde você fritar os ovos? Seria frigideira então (.) assim ó [P2 escreve a palavra na lousa] (.) onde a gente fritar os ovos, fritar o bife, né (...)

Verificamos que o tratamento de erros na prática de P2 é mais restrito, em comparação com a prática de P1. Aspectos como o descrito ocorrem com pouca frequência nas aulas dessa professora.

Tais aspectos observados durante a prática de P2 podem ser classificados como habilidades que caracterizam a competência de ensinar, termo utilizado por Basso (2001) para se referir à capacidade de ensinar. Dessa forma, entendemos que essas

características observadas na prática de P2 podem ser modificadas, pela competência reflexiva, definida por Almeida Filho (1999, 2004, 2006) Silva e Alvarez (2008) como a capacidade de *transformação social* e de *buscar soluções para problemas encontrados na prática*. Em outras palavras, refletir sobre a prática pode ser uma maneira de otimizar o processo de ensino e reconstrução das competências do professor.

4.3.3. Análise da prática de P3

Apresentaremos a seguir, aspectos observados na prática de P3. Identificamos algumas técnicas utilizadas por P3 ao ensinar/explicar vocabulário, como por exemplo, ao explicar o que seria “dona-de-casa”, P3 faz referência ao seriado americano “Desperate housewives”.

P3: Eu sou a dona de casa (.) sabem o que é dona de casa? (.) tem um seriado famoso que tem esse nome (.) (incomp) there are women (.) they (.) are friends and they (incomp) (...)

No trecho a seguir, P3 lê um texto e vai explicando vocabulário ao longo da leitura. Percebemos durante as observações de aula que essa professora utiliza muito o idioma inglês para fazer explicações sobre a língua portuguesa.

P3: vocês sabem o que significa preconceito?

Alunos: não.

P3: sabe, M, preconceito? (.) preconceito com estrangeiros (...)

P3: prejudice (.) so, they have a lot of prejudice with foreigners (.) estrangeiros (.) e ela era estrangeira (.) então, eles não (.) não gostavam muito dela (.) tinham medo (.) é [P hesita] conceito (.) só (.) conceito (.) em português means concept, means an idea you have in the (incomp (...)).

Aluna confirma: (incomp)

P3: yes, so, prejudice means more than prejudice in Portuguese, means that you have this idea of things before you know, so you judge, and you have feelings (incomp) before you have contact, so she was Brazilian in Germany, so they should (incomp)(...)

Identificamos nesse trecho da aula de P3 a metacompetência linguístico-comunicativa, pois além de explicar o vocabulário, ela utiliza comparação com a língua inglesa entre os termos “preconceito” e “prejudice”, de maneira que os alunos entendam perfeitamente o uso desse vocábulo na língua-alvo. Dessa forma, relacionamos tal aspecto da prática de P3 com a teoria de Almeida Filho (1999: 23), no sentido de que “o

objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar do professor é propiciar desenvolvimento nos alunos de competências na L-alvo”.

P3 explica a gramática do tempo presente através da música “Gita” do cantor Raul Seixas. Nessa explicação P3 interage com os alunos, perguntando o porquê do uso desse tempo gramatical. Essa é uma técnica que nos chamou a atenção, pois mostra que sua concepção de ensinar não está somente focada no professor, mas conta com a participação dos aprendentes. Em um segundo momento, P3 pediu a um aluno para explicar como se falam as horas em português e ela apenas orientou o aluno, perguntando se ele se recordava da aula anterior. A professora colocou uma hora na lousa e perguntou como ele falava as horas.

Ainda nessa atividade da música, P3 chama a atenção para diferenças entre os sotaques na língua portuguesa. Tal aspecto pode ser relacionado a características da competência intercultural.

P3 é muito preocupada com os sons da língua portuguesa. À luz de nossa interpretação, ela busca ensinar como os brasileiros realmente pronunciam as palavras. P3 enfatiza o som de algumas palavras e os alunos repetem, como é o caso do som nasal em “pão” e “trem”. Tal aspecto pode ser característico da metacompetência linguístico-comunicativa, pois P3 tem conhecimento da língua que ensina, bem como da língua materna dos alunos e procura ensinar particularidades de uso da língua portuguesa.

P3 faz analogia com os sons do português e do inglês como em “força”, ela fala “*with sound of s*”, louca e louça

P3 utiliza materiais autênticos como poema e música, mostrando aspectos da cultura brasileira, bem como recursos tecnológicos, o que nos mostra uma variedade de materiais selecionados pela professora, mas, por outro lado, os alunos praticam pouco a língua-alvo, pois nos parece que P3 não proporciona muito espaço para que os alunos usem a língua portuguesa com atividades em aula. Verificamos, com base nos registros das notas de campo (Apêndice 9), que P3 passa o maior tempo da aula explicando regras da língua portuguesa e/ou vocabulário, mas os alunos não parecem ter tempo suficiente em aula para a prática da língua portuguesa, pois eles estão apenas recebendo insumo e não estão utilizando/praticando a língua-alvo. Dessa forma, podemos caracterizar esse aspecto da prática de P3 como competência linguístico-comunicativa

“meta”, como apresentado por Almeida Filho (1999: 23): *uma subcompetência da competência linguística frequentemente trabalhada pelos professores nas suas aulas é o conhecimento meta-linguístico.*

Outro momento da aula de P3 que nos remete à metacompetência linguístico-comunicativa é o fato dela explicar questões de uso da língua portuguesa. Destacamos, a seguir, um trecho em que P3 ensina como pedir uma mercadoria em um supermercado. Ela explicou as diferentes formas de pedir e também a questão da nota fiscal paulista, que não está somente no âmbito da língua, mas do uso dela.

P3: Now, one of you is the supermarket e a outra é o cliente. (.) Tudo bem?

P3: cliente (.) supermercado [P3 aponta para as alunas] (.) Tudo bem? (.) Vocês podem utilizar os folhetos (.) folheto [P3 mostra o que é um folheto] (.) folheto (.) Ah you also can say “eu preciso de” (.) you say: “I want to buy this (incomp)” (.) we have to say “dou you have ... or how many this ...” or we say “the total” (.) quanto fica? (...)

P3: (...) Você pode só dizer “fica trinta reais” (.) quando a gente vai pagar, é (.) por exemplo, se você liga pra pizzaria, você fala “ai quero uma pizza de calabresa”, quando eles vão desligar eles falam “você precisa de troco?” por que se você der muito dinheiro e o motoqueiro não tem pra te devolver então você tem que dizer “ah eu vou pagar com cinquenta reais”, então eles tem que trazer vinte reais de troco (.) então você pode dizer (.) ela pode dizer: “você tem troco pra cinquenta reais” [P3 explica para a aluna que está interpretando o supermercado na atividade proposta] (.) do you have change (incomp) “você tem troco pra cinquenta?” (.) essa coisa de troco, a gente diz, por exemplo, se você vai pagar, é (.) vinte reais você vai pagar (.) e eles (.) e custa dezoito reais e vinte centavos, provavelmente o vendedor vai dizer “você tem vinte centavos?” pra ajudar no troco (.) (incomp)(...)

Percebemos nesse trecho que P3 ensina expressões utilizadas em contexto de compras. Podemos compreender que P3 preocupa-se com o fato de ensinar o uso da língua portuguesa, o que é característico da competência linguístico-comunicativa, teorizado por Almeida Filho (1999).

Em conversa pós-aula com a professora foi sugerido que ela desse mais tempo para os alunos praticarem e que os colocasse em pares para terem mais oportunidade de usarem a língua portuguesa e percebemos que ela utilizou uma dessas técnicas em aulas posteriores. Com isso, identificamos que P3 refletiu sobre sua prática e trouxe inovações para a sala de aula, conforme registro de notas de campo (Apêndice 9). Foi possível perceber que P3 estava preocupada em desenvolver a competência comunicativa em seus alunos. Dessa forma, podemos considerar que P3 buscou otimizar

sua prática e, de certa forma, podemos deduzir que há indícios de competência reflexiva.

Outro exemplo de metacompetência linguístico-comunicativa identificado na prática de P3 foi ao explicar os verbos “atender”, “responder” e “tocar”. Nesse caso, ela ensinou diferentes usos dessas palavras, como: “atender ao telefone”, “atender a porta”, “atender o chamado” e “responder perguntas”, “responder a carta”. Ao explicar o verbo “tocar”, ela utilizou gestos e tradução. Com isso, também podemos remeter a elementos da competência estratégica na prática de P3.

Percebemos, na prática de P3, uso muito frequente do inglês. Foi notado que P3 preocupava-se muito em explicar o porquê das regras. Porém, isso faz com que os aprendentes fiquem presos à explicação e dessa forma, tem pouco tempo de prática da L-alvo.

Com relação às competências evidenciadas na prática dos professores em formação, foi possível identificar a competência linguístico-comunicativa, a metacompetência linguístico-comunicativa e a reflexiva em um caso específico (prática de P3 descrita no item 4.3.3) e a competência profissional. As outras competências que caracterizam a prática do professor de LE foram identificadas a partir dos questionários (inicial semiaberto e final aberto), pois são competências que dependem da reflexão do professor, como as competências aplicada e teórica.

Retomando a segunda pergunta de pesquisa: *Que aspectos da prática desses professores podem evidenciar uma formação reflexiva?*, buscamos analisar a percepção dos professores (em formação) de PLE sobre a prática, de acordo com a competência reflexiva. Para isso, foi elaborado um questionário final aberto e entregue aos participantes da pesquisa em momento posterior à prática.

Apresentaremos a seguir a interpretação dos dados obtidos com os questionários respondidos por P1, P2 e P3.

4.4. Descrição e Análise dos dados obtidos com o questionário aberto final

Nesta seção, buscamos complementar a análise de dados, no sentido de caracterizar a prática dos participantes da pesquisa a partir de um questionário aberto, elaborado pela pesquisadora com base nas dimensões do ato de ensinar, proposto por Almeida Filho

(2007), apresentadas no item 4.1. Algumas competências puderam ser identificadas na prática dos professores de PLE, mas outras como a teórica, a aplicada e a profissional, foram verificadas a partir da interpretação do questionário final.

4.4.1. Análise do questionário final de P1

Esse professor demonstra ser bastante crítico no que tange à sua abordagem de ensinar. P1 afirma que *procura ser cada vez mais comunicativo*⁵⁵. Vejamos a explicação dele:

Como você caracteriza a sua prática no ensino de PLE? Que abordagem de ensino, em sua opinião, predomina em sua aula? Por que?

Embora eu procure ser cada vez mais comunicativo, provocar a interação e trabalhar com diferentes efeitos de sentido que as palavras podem ter em diferentes contextos, ainda acredito que minha(s) aula(s) tenha(m) uma presença considerável de estrutura. Por exemplo, na primeira aula do básico para falantes de espanhol eu peço que os alunos se apresentem em duplas, um ao outro, e depois apresente o colega para a classe (uma atividade comunicativa/interacional). Porém, é frequente eu trabalhar na primeira aula o "alfabeto", para passar aos alunos os diferentes sons que as letras podem ter no Português. Eu faço assim porque os alunos parecem aprovar essa atividade, e porque não consegui bolar outra maneira de trabalhar com as letras e seus sons. Acho que poderia sim deixar para corrigir isso apenas quando o aluno naturalmente ler ou produzir um som de forma inadequada, mas acredito que não custa nada passar um pouco de estrutura em alguns momentos.

Costumo trabalhar o imperfeito do subjuntivo com aquela música "Último dia" do Paulinho Moska, e sempre exploro bastante a temática da música, perguntando coisas que eles gostariam de fazer e nunca fizeram, perguntando o que fariam caso soubessem que o mundo acabaria amanhã etc. Provoco essa interação, mas acho relevante nomear o tempo verbal em um momento posterior, dar o nome "imperfeito do subjuntivo". Pode ser que alguns alunos não se atentem ao nome, mas para outros acredito que isso é sim importante. Com essa música, trabalho também a frequente alternância que fazemos no Brasil entre o futuro do pretérito (eu abriria a porta do hospício) e o pretérito imperfeito (eu abria a porta do hospício). Preocupo-me que eles entendam que é normal usarmos o passado no lugar do futuro do pretérito em contextos de oralidade e escrita informal no Brasil, mas me parece igualmente relevante nomear esses tempos. Não vou cobrar na prova o nome do tempo, mas não custa nada nomeá-lo na aula. Eu não me sinto confortável em dizer que minha aula é comunicativa, porque acredito que um "comunicativo de carteirinha" possa encontrar "falhas" na aula. Agora tampouco me sinto confortável em ser chamado de gramatical, isso seria uma ofensa, rs. Acho que as duas coisas são importantes.

⁵⁵ Termo utilizado por P1 em resposta ao questionário aberto (Apêndice 2).

A partir dessa resposta podemos identificar a concepção de ensinar LE de P1, que na sua voz, é direcionada para a comunicativa, mas ele reconhece que existem momentos de sua prática que são mais gramaticistas, conforme se verifica no trecho final de sua resposta:

Por esse trecho entendemos que P1 tem consciência da sua abordagem de ensino, bem como do que ele entende pelo termo. Dessa forma, percebemos que P1 apresenta características da competência teórica, explicada por Concário (2003: 35) com base em Almeida Filho (1999), como *o conhecimento acadêmico/teórico sobre língua/linguagem, aprendizagem, ensino, normalmente reconhecido como provenientes de outras pessoas.*

Um aspecto que nos chamou a atenção em sua resposta foi o trecho: *Eu faço assim porque os alunos parecem aprovar essa atividade, e porque não consegui bolar outra maneira de trabalhar com as letras e seus sons*, pois P1 explica por que ensina como ensina, o que é uma característica da competência aplicada, definida por Almeida Filho (2007: 21) como a capacidade de *explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e por que obtém os resultados que obtém.*

Outro exemplo que ilustra essa competência é sua explicação sobre como utiliza os tempos verbais e suas nomenclaturas, como no trecho:

Com essa música, trabalho também a frequente alternância que fazemos no Brasil entre o futuro do pretérito (eu abriria a porta do hospício) e o pretérito imperfeito (eu abria a porta do hospício). Preocupo-me que eles entendam que é normal usarmos o passado no lugar do futuro do pretérito em contextos de oralidade e escrita informal no Brasil, mas me parece igualmente relevante nomear esses tempos.

P1 explica aspectos de sua prática, bem como a razão de ensinar dessa maneira, o que nos permite identificar também neste trecho, características da competência aplicada, presentes em sua atuação profissional.

Outro aspecto evidente, no que precede a prática de P1, relaciona-se ao planejamento do curso e à seleção de materiais. Indagamos, por meio de questionário final (Apêndice 2) se houve um planejamento inicial. P1 respondeu:

Planejei antes de começar quais seriam os conteúdos. No meio do caminho sempre ocorrem algumas mudanças, mas planejo antes do início das aulas o conteúdo e também a data das provas.

Percebemos que P1 está preocupado com a organização do curso e também com relação à avaliação dos alunos, pois explica como fez isso:

Houve a prova escrita que eu elaborei com exercícios retirados de livros didáticos em geral. Houve também seminário como avaliação oral.

Acreditamos que esses aspectos podem ser característicos da competência profissional, pois de acordo com Almeida Filho (2007: 21), aspectos dessa competência se evidenciam em sua prática mostrando que é “capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social (...)”. Nesse sentido, verificamos que o fato de P1 estar atento e preocupado com o planejamento e com a avaliação, é condizente com seus deveres de professor.

Com a aplicação desse questionário também foi possível identificar aspectos relacionados à reflexão de P1, pois em uma pergunta sobre o que mudaria em sua prática, ele respondeu:

Acho essa pergunta difícil de responder. Se houver algo que eu acho que devesse mudar na minha prática, não vou deixar para o futuro, já mudo no presente. É normal que quando muda o semestre/a turma, eu reutilize materiais do passado, mas quase sempre faço adaptações/melhorias/exclusões, de acordo com a prática anterior - o que funcionou bem, o que não funcionou. Por exemplo, quando comecei a atuar e mostrei uma aula minha para o J. [professor visitante de PLE] ele disse "bem gramatical, hein?". E aquilo me incomodou, e passei então a tentar deixar a sistematização mais pro final e trabalhar mais com diálogo durante a aula, despertando vocabulário e forçando os alunos a usarem a estrutura antes da sistematização.

Podemos verificar que P1 está atento às particularidades das turmas, dos materiais utilizados, bem como da sua prática, pois afirma que: *É normal que quando muda o semestre a turma, eu reutilize materiais do passado, mas quase sempre faço adaptações/melhorias/exclusões, de acordo com a prática anterior - o que funcionou bem, o que não funcionou.* Nessa perspectiva, podemos inferir que P1 está repensando sua prática e, com isso, é possível relacionar esse aspecto à competência reflexiva, que na concepção de Silva e Alvarez (2008: 145), é tida como a *capacidade de criar possibilidades de transformação social, e, se possível, por uma vivência de reflexão*

coletiva, o professor de LE pode encontrar soluções ou alternativas para os problemas que enfrenta em seu cotidiano.

Com isso, identificamos algumas competências relacionadas ao processo de formação de P1, sendo elas, a competência profissional, a competência reflexiva, a competência aplicada e a teórica, como explicitadas nesta seção.

4.4.2. Análise do questionário final de P2

Com o questionário final aberto foi possível identificar que P2 apresenta características da competência profissional, pois suas respostas condizem com as características dessa competência, incluindo as quatro dimensões de ensinar, apresentadas por Almeida Filho (2007: 17), descritas no item 4.1 desta dissertação.

Retomamos o significado de competência profissional, definida por Almeida Filho (2007: 21) como:

O professor precisa desenvolver uma competência profissional capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. Aqui o professor administra seu crescimento profissional, seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente

Nessa perspectiva, podemos identificar que P2 reconhece seus deveres como professora, pois em resposta ao questionário final ela apresenta tarefas que precederam a sua prática, como o planejamento, a seleção de materiais, bem como o processo de avaliação.

O curso ministrado pelos professores P1 e P2 teve um planejamento inicial, mas sofreu algumas alterações durante o período de aulas. Na voz de P2:

O curso foi planejado inicialmente, muito baseado nos tempos verbais. Mas os materiais foram sendo modificados na medida em que os alunos apresentavam dúvidas e/ou necessidades específicas.

Além disso, perguntamos sobre o processo de avaliação dos aprendentes de PLE e P2 declarou que:

O rendimento dos alunos foi muito bom, acima das expectativas. Um aluno se destacou dos outros, mas todos, na média, mostraram bom rendimento. Houve

avaliação elaborada por mim e meu parceiro de aulas e outra adaptada, baseada no Celpe-Bras. Também houve apresentação oral, na qual os alunos deviam pesquisar regiões do Brasil e apresentar curiosidades a respeito.

Com isso, identificamos que P2 tem noção da necessidade de planejamento de um curso, bem como da avaliação dos aprendentes. Dessa forma, podemos dizer que P2 apresenta características da competência profissional, bem como da competência aplicada, pois P2 é capaz de explicar aspectos de sua prática como foi apontado em relação a questões de planejamento e avaliação, o que condiz com o que P2 acredita ser ensinar.

P2 caracteriza sua prática como comunicativa, pois declara que buscou trabalhar orientada por essa abordagem.

Acredito que foi uma abordagem comunicativa, pelo menos os esforços foram para isso. Mas em certos momentos houve necessidade de uma abordagem mais gramatical pelas dificuldades apresentadas por alguns alunos.

Dessa forma, interpretamos que P2 possui a competência teórica, pois demonstra ter conhecimento acadêmico sobre a área e busca explicar sua prática utilizando taxonomia específica, como “abordagem comunicativa” e “abordagem gramatical”.

P2 apresenta características da competência reflexiva, pois em resposta ao questionário aberto ela explica alguns aspectos que mudaria em sua prática, como:

Acho que teria feito mais uso de recursos diferenciados, como músicas, vídeos, embora tenha os usado. Acredito que esses recursos tornam as aulas mais atraentes, lúdicas e dinâmicas.

Compreendemos que essa possível atitude de P2 se relaciona ao que entendemos por competência reflexiva, com base na definição de Silva e Alvarez (2008: 145), como *a capacidade de criar possibilidades de transformação social, e, se possível, por uma vivência de reflexão coletiva, o professor de LE pode encontrar soluções ou alternativas para os problemas que enfrenta em seu cotidiano.* Nessa perspectiva, compreendemos que P2 estaria buscando melhoria para sua prática a partir da inclusão de recursos tecnológicos.

4.4.3. Análise do questionário final de P3

Depreendemos que P3 apresenta características da competência profissional, pois em resposta ao questionário final, pudemos identificar que houve um planejamento inicial para o curso, bem como para o processo de avaliação.

Tomamos como base as quatro dimensões referentes ao ato de ensinar, apresentadas por Almeida Filho (2007) explicitadas no item 4.1. desta dissertação, como base para análise da competência profissional do professor de LE. Para nós, P3 se encaixa nos parâmetros apresentados pelo referido autor, nos seguintes quesitos:

- (1) o planejamento das unidades de um curso;
- (2) a produção de materiais de ensino ou a seleção deles;
- (3) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro mas também fora da sala de aula, e
- (4) a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a auto-avaliação do professor e a avaliação dos alunos e ou externa do trabalho do professor).

(ALMEIDA FILHO, 1999: 17)

Acreditamos que a auto-avaliação está presente na prática de P3, pois em resposta ao questionário final ela explica o que alteraria. Vejamos:

Os alunos em geral pediam muita gramática e às vezes eu acho que passava da medida.

Creio que daria mais instrumentos para que eles se aprofundassem em cada e aproveitassem mais a aula para experienciar a língua e tirar dúvidas.

Dessa forma, podemos compreender que P3 está consciente de algumas mudanças que otimizariam sua prática, o que indica reflexão sobre o seu processo de ensino de PLE, pois afirma que “*Os alunos em geral pediam muita gramática e às vezes eu acho que passava da medida,*”. Tal aspecto pode ser identificado pelo excerto: “*e às vezes eu acho que passava da medida*”. P3 foi capaz de avaliar sua prática e identificar o que poderia ser melhorado. Com isso, podemos dizer que a competência reflexiva, definida por Silva e Alvarez (2008: 145), como a *capacidade de criar possibilidades de transformação social, e, se possível, por uma vivência de reflexão coletiva, o professor de LE pode encontrar soluções ou alternativas para os problemas que enfrenta em seu cotidiano*, está presente na prática de P3.

P3 explica sucintamente sua prática, através da resposta dada à pergunta a seguir:

Como você caracteriza a sua prática no ensino de PLE? Que abordagem de ensino, em sua opinião, predomina em sua aula? Por que?

Creio que uso um pouco de cada abordagem. Primordialmente a abordagem comunicativa, mas havia momentos mais normativos, etc.

Essa professora utiliza termos técnicos, demonstrando conhecimento acadêmico sobre a área, mas não justifica sua resposta. Com isso, não podemos fazer inferências sobre a competência aplicada.

Apresentaremos a seguir, uma tabela com as perguntas de pesquisa e possíveis respostas aos questionamentos que nortearam esta investigação.

Perguntas	Dados obtidos
1. Como se configura a prática de professores de PLE em formação, considerando as competências do professor de LE?	P1, P2 e P3 apresentaram características das competências necessárias a um professor de PLE, sendo elas: a teórica, a aplicada, a linguístico-comunicativa (por serem nativos e profissionais em formação da área), a metacompetência linguístico-comunicativa e a reflexiva.
2. Que aspectos da prática desses professores podem evidenciar uma formação reflexiva?	P1, P2 e P3 apresentaram indícios de uma formação reflexiva, porque retratam algo que fariam diferente em suas práticas; P1 e P2 explicaram alguns aspectos que mudariam em suas práticas; P3 utilizou uma sugestão da pesquisadora em sua prática, bem como explicou alguns aspectos de sua prática que poderiam ser mudados.

Tabela 5: Perguntas de pesquisa e dados obtidos

Neste capítulo, buscamos caracterizar a prática dos professores de PLE em formação, considerando as competências do professor de LE. Realizamos a coleta de dados por meio de quatro instrumentos de pesquisa: a gravação em áudio e vídeo, notas de campo e dois questionários. Em seguida, analisamos os dados obtidos, a partir de

critérios estabelecidos pela pesquisadora, bem como nos embasamos na teoria de competências do professor de LE apresentada por Almeida Filho (1993, 1999).

No capítulo seguinte, apresentaremos as considerações finais e algumas sugestões de encaminhamentos inferidas com base na análise dos dados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, caracterizada como interpretativista e de base etnográfica, se insere na área de formação de professores, no âmbito das competências dos professores de Língua Estrangeira. Defendemos a importância de estudar as competências necessárias a professores (em formação) de LE, pois consideramos que elas caracterizam a prática do profissional de ensino de línguas. Além disso, compreendemos que, a partir da reflexão sobre a prática, as competências podem ser (re)construídas.

Com esta investigação pudemos identificar as competências do professor de (P)LE em formação. Inicialmente, elaboramos e aplicamos um questionário inicial, a fim de obter dados sobre o perfil dos professores de PLE. Em seguida, houve a observação de aulas, com gravação em áudio. Por fim, a pesquisadora aplicou um questionário final, para obter dados sobre as percepções dos professores em formação sobre suas práticas.

Algumas competências foram verificadas na prática, enquanto outras foram identificadas a partir da análise de questionários aplicados. As competências verificadas na prática dos professores analisados foram: a metacompetência linguístico-comunicativa, identificada em momentos de explicação e apresentação de vocabulário ou tópico gramatical, bem como técnicas de correção.

Com relação à análise dos questionários, verificamos outras competências do professor de LE: a competência teórica, a partir de explicações de P1, P2 e P3 sobre como ensinam da maneira que ensinam; a competência profissional, que é a habilidade de cumprir com o ofício de professor; a competência aplicada, que representa a capacidade do professor de ensinar, permitindo explicar o porquê de ensinar como ensina; e a reflexiva, a partir da opinião dos professores participantes sobre mudar e avaliar a prática. Podemos entender que os professores estudantes de Letras já têm a competência linguístico-comunicativa, bem como a competência meta.

Consideramos que os professores de (P)LE em formação apresentam aspectos da competência reflexiva, o que contribui para a formação crítica, no sentido de revisitar a própria prática, buscando melhorias.

Buscamos contribuir para a formação contínua dos professores de (P)LE, no sentido de proporcionar espaço para a reflexão, podendo, de certa forma, (re)construir as competências do professor, otimizando o processo de ensino-aprendizagem de (P)LE.

A partir da análise dos dados obtidos nesta investigação foi possível caracterizar a prática dos professores de PLE em formação no que tange às competências do professor de LE. Verificamos que P1, P2, e P3 possuem as competências necessárias ao professor de LE. Por outro lado, seria necessário que houvesse mais diálogo entre os professores e/ou que houvesse mais espaço para reflexão sobre a prática, de maneira que P1, P2 e P3 pudessem repensar a escolha de materiais, bem como a própria prática de ensino.

Consideramos que o professor de LE é formado para atuar também com o intuito de otimizar tão complexo processo de ensinar e aprender, de maneira que o momento da sala de aula seja também uma oportunidade de reflexão e formação crítica do aprendente.

Dessa forma, concordamos com Almeida Filho (1998: 4) em relação à formação dos professores de línguas e suas competências:

Consideramos que a formação de um docente investido das competências que pressupomos e capacitado para a auto-observação consciente e não inocente do seu fazer profissional pode abrir alternativas para a pesquisa e, mais importante, para a prática de cada professor que precisa se renovar no ensino de línguas (...).⁵⁶

Diante dessas considerações, uma sugestão de encaminhamento seria a mobilização de professores de LE em formação para um grupo de estudo que focalize a reflexão, pois acreditamos que a partir da avaliação e teorização da prática podem-se reconstruir as competências do professor de LE. Outra possibilidade de encaminhamento seria o acompanhamento mais próximo dos professores de LE, com sessões de visionamento e discussões de teorias.

⁵⁶ Este artigo apareceu no Boletim APLIESP, São Paulo: no. 47, junho de 1998. ALMEIDA FILHO, J.C.P. CALDAS, L.R. BAGHIN, D.C.M. A FORMAÇÃO AUTO-SUSTENTADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2007.

_____. **Conhecer e desenvolver a competência profissional de professores de língua estrangeira**. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, vol. 9, p. 9-20, 2006.

_____. **O professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional**. *Revista HORIZONTES DE LINGÜÍSTICA APLICADA*, vol. 04, julho-dez., Brasília: Editora da UnB, 2004. (www.unb.br/il/let/almeidafilho).

_____. **Crise, transições e mudança no currículo de formação de Professores de línguas**. Capítulo do livro *Aspectos da Linguística Aplicada*, organizado por Fortkamp, Mailce BM & Tomitch, Leda MB. Florianópolis: Insular (pp. 33-47), 2000.

_____. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

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

ALVARENGA, M.B. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (Inglês): implicações para a formação em serviço**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BACHMAN, L. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BASSO, E.A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal - um curso de Letras em Estudo**. Tese (Doutorado em linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BYRAM, M; GRIBKOVA, B; STARKEY, S. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers**. Language Policy Division Directorate of School, Out-of-School and Higher Education – DGIV. Council of Europe, Strasbourg, 2002.

CANALE, M. & SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. *Applied Linguistics*. Vol. 1, n 1, 1980, p. 1-47.

CANALE, M. **From communicative competence to communicative language pedagogy.** In J.C. Richards & R.W. Schmidt (orgs.) *Language and Communication*. Harlow: Longman, 1983, p. 29-59.

CELCE-MURCIA, M. & DORNYEI, Z., Thurrell, S.. **Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications**, Vol. 6 No. 2, Eotvos University, Budapest, 1995 5-35.

CELCE-MURCIA, M. **Rethinking the role of communicative competence in language teaching.** In: SOLER, E. A. & Jordà, M.P.S. (orgs.). *Intercultural Language use and Language Learning*. The Netherlands: Springer, 2007.

CONSOLO, D.A.; TEIXEIRA DA SILVA, V.L. (Orgs). **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional.** São José do Rio Preto: HN, 2007.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (Org.). **Research in Teaching and Learning, v.2: quantitative methods, qualitative methods.** New York: American Educational Research Association, 1990. p. 75-194.

FONSECA, C. L. W. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação.** Revista Brasileira de Educação, n. 10, jan/fev/mar/abr, p. 58-78, 1999).

HOLMES, J. **Research and the Post Modern Condition.** Em: Linguística Aplicada – da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar. PUCSP, LAEL, 1992.

HYMES, D. H. **On communicative competence.** In: J.B. Pride & J. Holmes, J. (orgs.) *Sociolinguistics*. Harmondworth: Penguin, 1972.

KANEKO-MARQUES, S.M. **O processo de (re)construção da prática pedagógica de professores de língua inglesa em formação inicial – São José do Rio Preto: [s.n.], 2011.**

LARSEN-FREEMAN, D; LONG, M. **An Introduction to Second Language Acquisition Research.** London and New York, 1991.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SARTRE, J. P. **Esboço para uma teoria das emoções;** Tradução Paulo Neves – Porto Alegre: L&PM, 2012.

WIDDOWSON, H.G. **Knowledge of Language and Ability for Use.** In: Applied Linguistics, Vol. 10, nº2, 1989.

APÊNDICES

- d- Você foi responsável pela elaboração do material ou você utilizou outro material didático (com ou sem adaptações)?
- e- Quais foram as contribuições proporcionadas por essa experiência?
- f- Que lacunas/falhas que você pode perceber nessa experiência?
- g- O que você faria de diferente nessa experiência?
- h- Escreva a seguir reflexões sobre sua experiência que gostaria de expor:

7.2. Caso sua resposta tenha sido *não*, por favor, complete as informações que se seguem:

a- Falta de oportunidade:

_____.

b- Falta de motivação:

_____.

c- Medo ou insegurança:

_____.

d- Falta de interesse:

_____.

e- Desconhecimento sobre o ensino de PLE:

_____.

f- Outro motivo. Descreva:

8. Que recursos você acredita serem importantes para o ensino de PLE? Justifique sua resposta.

9- Descreva como você planejaria uma aula para alunos estrangeiros, falantes de línguas não-românicas de nível iniciante. Utilize a seguinte questão para nortear a sua descrição:

Como você planejaria uma aula sobre festas populares no Brasil?

APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO ABERTO FINAL

QUESTIONÁRIO FINAL

PESQUISA DE MESTRADO – Competências do Professor de Português Língua Estrangeira (PLE) em formação: (re)construção e reflexão.

- 1) Você planejou o curso todo ou foi preparando as aulas de acordo com as necessidades dos alunos? Houve um programa/planejamento inicial?
- 2) Como você avaliou o rendimento dos alunos? Teve uma avaliação/prova/apresentação oral? Quem elaborou?
- 3) Como você caracteriza a sua prática no ensino de PLE? Que abordagem de ensino, em sua opinião, predomina em sua aula? Por que?
- 4) Você mudaria alguma coisa na sua prática? Se sim, o quê? Por que?

APÊNDICE 3: QUESTIONÁRIO SEMI-ABERTO INICIAL RESPONDIDO (P1)**QUESTIONÁRIO INICIAL****PESQUISA DE MESTRADO – Competências do Professor de Português Língua Estrangeira (PLE) em formação: (re)construção e reflexão.**

1. O que você entende por Português como Língua Estrangeira (PLE)?
É a língua portuguesa tomando como referente um indivíduo cuja língua materna não seja o Português.

2. Você tem algum conhecimento teórico/prático sobre PLE?
 - 2.1. Se sim, que tipo de conhecimento? Descreva.
Atuação prática em sala de aula, com alunos, em mais de 90% dos casos, hispanofalantes.

3. O que você entende por Língua?
Língua é um sistema de códigos gráficos e/ou sonoros comum a uma ou mais comunidades humanas.

4. Qual a sua concepção de ensino de Língua Estrangeira?
Não sei responder essa pergunta. Eu tento ter uma abordagem comunicativa, mas não sei se é essa mesmo a pergunta.

5. Ensinar Português como língua materna é a mesma coisa que ensinar Português como Língua Estrangeira? Existe diferenças para você? Aponte-as.
Não é a mesma coisa. O falante nativo já conhece a língua portuguesa, e cabe ao professor torná-lo consciente das variedades que essa língua possui e como que o domínio das distintas variedades permite ao indivíduo maior acesso ao saber, ao mundo profissional e também a outras comunidades linguísticas. Já o estrangeiro não domina nenhuma variedade da língua portuguesa, e cabe ao professor ensinar a língua como um todo, para não correr o risco de ensinar apenas uma língua standard que existe apenas no papel, uma vez que não se realiza na fala.

desafio encontrar um bom texto, dentro da temática e que permita explorar a estrutura desejada.

d- O que você faria de diferente nessa experiência:

O que tenho tentado fazer mais é provocar os alunos a falarem.

e- Escreva a seguir outras informações adicionais que não foram perguntadas e que você gostaria de expôr:

7.2. Caso sua resposta tenha sido não, por favor, complete as informações que se seguem:

a- Falta de oportunidade:

_____.

b- Falta de

motivação:_____.

c- Medo ou insegurança:

_____.

d- Falta de interesse:

_____.

e- Desconhecimento sobre o ensino de

PLE_____.

f- Outro motivo. Descreva:

8. Que recursos você acredita serem importantes para o ensino de PLE? Justifique sua resposta.

Recursos de áudio e vídeo, para trabalhar com a língua falada em suas distintas variedades. Internet, para a busca em tempo real de imagens e/ou termos cuja tradução não se sabe. Acredito que com isso e material impresso (reportagens, panfletos, conteúdo sistematizado) já é possível ministrar um curso de PLE. Outros recursos acessórios podem ser interessantes, como mapas do Brasil, mas não essenciais.

9- Descreva como você planejaria uma aula para alunos estrangeiros, falantes de línguas não-românicas de um nível iniciante. Utilize a seguinte questão para nortear a sua descrição:

Como você planejaria uma aula sobre festas populares no Brasil?

Sinceramente, não sei se prepararia este tema para alunos iniciantes falantes de língua não românica. Acho que esperaria dar mais subsídio linguístico para os alunos para então propor uma tarefa para casa de pesquisar festas populares do Brasil (já sortearia entre os alunos quem pesquisaria o carnaval, a festa junina, a catira etc) e na aula seguinte eles teriam que apresentar oralmente para a turma. Uma opção seria relacionar a festa com a região, de modo que cada aluno pesquisasse uma festa de uma região do país e apresentasse não só a celebração mas também a região geográfica. Acredito que por mais que nosso país seja rico em diversidade e em cultura popular, no Brasil são “festas populares” mesmo apenas três ou quatro: a festa junina, o carnaval e o réveillon – penso que essas são as festas que o estrangeiro (quase) certamente verá acontecer. Talvez haja espaço para algumas celebrações religiosas, mas não sei se podemos chamar os feriados religiosos de “festas” populares.

APÊNDICE 4: QUESTIONÁRIO SEMI-ABERTO INICIAL RESPONDIDO (P2)**QUESTIONÁRIO INICIAL****PESQUISA DE MESTRADO – Competências do Professor de Português Língua Estrangeira (PLE) em formação: (re)construção e reflexão.**

1. O que você entende por Português como Língua Estrangeira (PLE)?

Entendo que PLE é uma área de ensino-aprendizagem que vem crescendo muito nos últimos anos devida às influencias positivas do Brasil no cenário internacional e isso obviamente se reflete na língua, no idioma, pois este é um importante instrumento político-cultural que pode ser poderoso para afirmar a identidade de uma nação.

2. Você tem algum conhecimento teórico/prático sobre PLE?

2.1. Se sim, que tipo de conhecimento? Descreva.

Tenho conhecimento de PLE prático, pois tive a oportunidade de ministrar aulas de PLE para hispano-falantes durante um semestre. Foi um conhecimento construído empiricamente, que depois busquei embasar por meio da lingüística aplicada, em autores como Almeida Filho.

3. O que você entende por Língua?

Língua é um dos traços culturais e políticos de um povo. É pela língua que uma nação se insere na história, encontra sua identidade e transmite seus legados, sejam quais forem.

A língua de um povo é intrínseca a ele e, mais importante que sua sistematização, creio, é entender os mecanismos usados na comunicação que unem e separam as mais diversas línguas.

4. Qual a sua concepção de ensino de Língua Estrangeira?

Acredito que o ensino de LE deve buscar alternativas para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para aluno-professor.

() Outra. Explique:

a- Você foi responsável pela confecção do material ou você utilizou outro material didático (com ou sem adaptações)?

Fui responsável, juntamente com outro professor que lecionava comigo, da confecção do material.

b- Quais foram as contribuições proporcionadas por essa experiência:

Contribuições sobre questões a respeito dos países envolvidos e do meu próprio, o que, conseqüentemente, levou a refletir sobre questões culturais e linguísticas. Além disso, foi importante conhecer meu perfil enquanto professora, minhas estratégias e limitações.

c- Quais as lacunas/falhas que você pode perceber nessa experiência:

Acredito que minha falta de experiência em ministrar aulas e algumas vezes falta de uma melhor sistematização das aulas e organização dos materiais didáticos utilizados.

d- O que você faria de diferente nessa experiência:

Certamente teria organizado melhor as aulas e preparado materiais didáticos mais interativos e que atraíssem mais os alunos. Creio que o uso da tecnologia acaba sendo uma ferramenta muito útil por possibilitar uma maior interatividade.

e- Escreva a seguir outras informações adicionais que não foram perguntadas e que você gostaria de expor:

Uma das coisas que gostaria de registrar é o sentimento de satisfação em contribuir para a evolução dos alunos, que sempre foram dedicados à aprendizagem de PLE. Com certeza vê-los alcançando os objetivos e se arriscando na nova língua é muito gratificante.

7.2. Caso sua resposta tenha sido não, por favor, complete as informações que se seguem:

a- Falta de oportunidade:

_____.

b- Falta de

motivação:_____.

c- Medo ou insegurança:

_____.

d- Falta de interesse:

_____.

e- Desconhecimento sobre o ensino de

PLE_____.

f- Outro motivo. Descreva:

8. Que recursos você acredita serem importantes para o ensino de PLE? Justifique sua resposta.

Creio que recursos que propiciem a interatividade, o diálogo, a troca, pois os alunos precisam se sentirem à vontade com a nova língua. Além disso, materiais autênticos e que estejam próximos de suas realidades é muito importante para dar um significado à aprendizagem, de modo que esta não seja vista como um fardo ou algo realizado mecanicamente.

- 9- Descreva como você planejará uma aula para alunos estrangeiros, falantes de línguas não-românicas de um nível iniciante. Utilize a seguinte questão para nortear a sua descrição:

Como você planejará uma aula sobre festas populares no Brasil?

Para falantes de línguas não-românicas, nível iniciante, traçaria um paralelo de festas populares entre os países envolvidos e o Brasil. Primeiro, pediria para que eles dessem alguns exemplos dos mais diferentes tipos de festas populares, e os motivos por trás de cada um. Por exemplo, festas com motivos religiosos, festas com motivos de dança, de competição, de músicas, culinária, fantasias, etc.

Assim, depois de ouvi-los exporem as particularidades das festas populares, perguntaria a eles que festas populares do Brasil são de seu conhecimento. De acordo com a resposta, iria conduzir a aula apresentando algumas festas a

partir do conhecimento dos alunos, trazendo as características de cada região do Brasil envolvida em determinada festa.

Por fim, pediria que fizessem uma pesquisa sobre as festas populares no Brasil, apresentassem para a sala, e refletissem sobre as razões das festas populares e o que elas representam para os brasileiros, claro que pensando que eles fariam um paralelo com os seus próprios costumes, mas também já refletindo a respeito do Brasil e suas peculiaridades.

APÊNDICE 5: QUESTIONÁRIO SEMI-ABERTO INICIAL RESPONDIDO (P3)**QUESTIONÁRIO INICIAL****PESQUISA DE MESTRADO – Competências do Professor de Português Língua Estrangeira (PLE) em formação: (re)construção e reflexão.**

1. O que você entende por Português como Língua Estrangeira (PLE)?
Português como língua a ser estudada e aprendida por falantes não nativos, pessoas originárias de países não-falantes de LP.

2. Você tem algum conhecimento teórico/prático sobre PLE?
 - 2.1. Se sim, que tipo de conhecimento? Descreva.
Sim, na minha graduação fiz a disciplina de PLE e participei do projeto vinculado a essa por um ano.

3. O que você entende por Língua?
Língua é a tecnologia usada por uma determinada comunidade com intuito de comunicação, por meio dela essa comunidade expressa seus ideais, valores e cultura como um todo.

4. Qual a sua concepção de ensino de Língua Estrangeira?
Estudar uma língua estrangeira é acessar outro formato de língua, sendo assim, outra cultura, pensamento e valores.

5. Ensinar Português como língua materna é a mesma coisa que ensinar Português como Língua Estrangeira? Existe diferenças para você? Aponte-as.
Não, por que o falante nativo foi concebido naquela língua e o falante estrangeiro está conhecendo não só outra forma de falar e escrever, como também uma concepção de mundo complementemente nova.

6. Na sua opinião, quais você acredita serem os papéis desempenhados pelo professor que ensina PLE?

a- Falta de oportunidade:

_____.

b- Falta de

motivação: _____.

c- Medo ou insegurança:

_____.

d- Falta de interesse:

_____.

e- Desconhecimento sobre o ensino de

PLE _____.

f- Outro motivo. Descreva:

8. Que recursos você acredita serem importantes para o ensino de PLE? Justifique sua resposta.

Recursos midiáticos, materiais didáticos, filmes, músicas, produtos culturais em geral.

- 9- Descreva como você planejaria uma aula para alunos estrangeiros, falantes de línguas não-românicas de um nível iniciante. Utilize a seguinte questão para nortear a sua descrição:

Como você planejaria uma aula sobre festas populares no Brasil?

Primeiro é preciso pensar no seu aluno, sua origem e cultura, pois dependendo de como é apresentada a aula, pode ser ofensiva. Creio que uma abordagem histórica é muito válida nessa situação, explicar da influência da colonização e de diversos povos vindos para o Brasil. Demonstrar como essa mescla desencadeou o que nós temos de festas populares hoje no Brasil (influência da religião e o surgimento das tradições). Pediria que eles falassem sobre festas dos seus países. Poderíamos trabalhar o vocabulário relacionado as festas (meses, dias, anos), também ver um pouco de geografia do Brasil e, se possível, trazer comidas típicas dessas celebrações para as aulas.

APÊNDICE 6: QUESTIONÁRIO ABERTO FINAL RESPONDIDO (P1)

QUESTIONÁRIO FINAL

PESQUISA DE MESTRADO – Competências do Professor de Português Língua Estrangeira (PLE) em formação: (re)construção e reflexão.

1) Porque você utilizou esta técnica de colocar os erros deles na lousa? Você aprendeu isso em livros ou aulas de metodologia de ensino de LE ou você viveu esta experiência como aluno?

Não me lembro de ter "aprendido" isso e nem de ter feito quando era aluno. No primeiro semestre que dei aulas, logo após a primeira prova que apliquei, percebi as inadequações mais frequentes, achei que seria uma forma legal de "revisar" com eles. Imprimi em uma página e fomos analisando juntos. Achei produtivo e sempre tenho feito assim, mas não há uma fundamentação teórica.

2) Você planejou o curso todo ou foi preparando as aulas de acordo com as necessidades dos alunos? Houve um programa/planejamento inicial?

Planejei antes de começar quais seriam os conteúdos. No meio do caminho sempre ocorrem algumas mudanças, mas planejo antes do início das aulas o conteúdo e também a data das provas.

3) Como você avaliou o rendimento dos alunos? Teve uma avaliação/prova/apresentação oral? Você quem elaborou?

Houve a prova escrita que eu elaborei com exercícios retirados de livros didáticos em geral. Houve também seminário como avaliação oral.

Isso no curso de 2012, hoje em dia eu tenho feito diferente. Atualmente faço tudo nos "moldes" CELPE-Bras, a prova oral é uma entrevista e a escrita procuro priorizar a produção textual (uso bastante o gênero e-mail nos níveis básicos). Ainda mantenho exercícios de gramática, mas não predominam mais como antes.

- 4) Como você caracteriza a sua prática? Você como professor de PLE, qual a sua abordagem de ensino (qual abordagem que predomina na sua aula?) na sua opinião. Por que?

Embora eu procure ser cada vez mais comunicativo, provocar a interação e trabalhar com diferentes efeitos de sentido que as palavras podem ter em diferentes contextos, ainda acredito que minhas aulas tenha uma presença considerável de estrutura. Por exemplo, na primeira aula do básico para falantes de espanhol eu peço que os alunos se apresentem em duplas, um ao outro, e depois apresente o colega para a classe (uma atividade comunicativa/interacional). Porém, é frequente eu trabalhar na primeira aula o "alfabeto", para passar aos alunos os diferentes sons que as letras podem ter no Português. Eu faço assim porque os alunos parecem aprovar essa atividade, e porque não consegui bolar outra maneira de trabalhar com as letras e seus sons. Acho que poderia sim deixar para corrigir isso apenas quando o aluno naturalmente ler ou produzir um som de forma inadequada, mas acredito que não custa nada passar um pouco de estrutura em alguns momentos.

Costumo trabalhar o imperfeito do subjuntivo com aquela música "Último dia" do Paulinho Moska, e sempre exploro bastante a temática da música, perguntando coisas que eles gostariam de fazer e nunca fizeram, perguntando o que fariam caso soubessem que o mundo acabaria amanhã etc. Provoco essa interação, mas acho relevante nomear o tempo verbal em um momento posterior, dar o nome "imperfeito do subjuntivo". Pode ser que alguns alunos não se atentem ao nome, mas para outros acredito que isso é sim importante. Com essa música, trabalho também a frequente alternância que fazemos no Brasil entre o futuro do pretérito (eu abriria a porta do hospício) e o pretérito imperfeito (eu abria a porta do hospício). Preocupo-me que eles entendam que é normal usarmos o passado no lugar do fut. do pretérito em contextos de oralidade e escrita informal no Brasil, mas me parece igualmente relevante nomear estes tempos. Não vou cobrar na prova o nome do tempo, mas não custa nada nomeá-lo na aula. Eu não me sinto confortável em dizer que minha aula é comunicativa, porque acredito que um "comunicativo de carteirinha" possa encontrar "falhas" na aula. Agora tampouco me sinto confortável em ser chamado de gramatical, isso seria uma ofensa, rs. Acho que as duas coisas são importantes.

- 5) Você mudaria alguma coisa na sua prática? Se sim, o quê? E por que?

Acho essa pergunta difícil de responder. Se houver algo que eu acho que devesse mudar na minha prática, não vou deixar para o futuro, já mudo no presente. É normal que quando muda o semestre/a turma, eu reutilize materiais do passado, mas quase sempre faço adaptações/melhorias/exclusões, de acordo com a prática anterior - o que funcionou bem, o que não funcionou. Por exemplo, quando comecei a atuar e mostrei uma aula minha para o Prof. J. (Professor visitante de PLE) ele disse "bem gramatical, hein?". E aquilo me incomodou, e passei então a tentar deixar a sistematização mais pro final e trabalhar mais com diálogo durante a aula, despertando vocabulário e forçando os alunos a usarem a estrutura antes da sistematização.

APÊNDICE 7: QUESTIONÁRIO ABERTO FINAL RESPONDIDO (P2)

QUESTIONÁRIO FINAL

PESQUISA DE MESTRADO – Competências do Professor de Português Língua Estrangeira (PLE) em formação: (re)construção e reflexão.

- 1) Você planejou o curso todo ou foi preparando as aulas de acordo com as necessidades dos alunos? Houve um programa/planejamento inicial?

O curso foi planejado inicialmente, muito baseado nos tempos verbais. Mas as matérias foram sendo modificados na medida em que os alunos apresentavam dúvidas e/ou necessidades específicas.

- 2) Como você avaliou o rendimento dos alunos? Teve uma avaliação/prova/apresentação oral? Você quem elaborou?

O rendimento dos alunos foi muito bom, acima das expectativas. Um aluno se destacou dos outros, mas todos, na média, mostraram bom rendimento. Houve avaliação elaborada por mim e meu parceiro de aulas e outra adaptada, baseada no Celpe-Bras. Também houve apresentação oral, na qual os alunos deviam pesquisar regiões do Brasil e apresentar curiosidades a respeito.

- 3) Como você caracteriza a sua prática? Você como professor de PLE, qual a sua abordagem de ensino (qual abordagem que predomina na sua aula?) na sua opinião. Por que?

Acredito que foi uma abordagem comunicativa, pelo menos os esforços foram para isso. Mas em certos momentos houve necessidade de uma abordagem mais gramatical pelas dificuldades apresentadas por alguns alunos.

- 4) Você mudaria alguma coisa na sua prática? Se sim, o quê? E por que?

Acho que teria feito mais uso de recursos diferenciados, como músicas, vídeos, embora tenha os usado. Acredito que estes recursos tornam as aulas mais

atraentes, lúdicas e dinâmicas. Também tentaria apresentar conteúdos mais gramaticais aos alunos evitando exercícios muito mecânicos.

APÊNDICE 8: QUESTIONÁRIO ABERTO FINAL RESPONDIDO (P3)

QUESTIONÁRIO FINAL

PESQUISA DE MESTRADO – Competências do Professor de Português Língua Estrangeira (PLE) em formação: (re)construção e reflexão.

- 1) Você planejou o curso todo ou foi preparando as aulas de acordo com as necessidades dos alunos? Houve um programa/planejamento inicial?

Fiz um planejamento inicial, que foi se moldando durante o curso.

- 2) Como você avaliou o rendimento dos alunos? Teve uma avaliação/prova/apresentação oral? Você quem elaborou?

Durante todo o processo. Através de avaliações escritas, orais, apresentações, pesquisas elaboradas por mim.

- 3) Como você caracteriza a sua prática? Você como professor de PLE, qual a sua abordagem de ensino (qual abordagem que predomina na sua aula?) na sua opinião. Por que?

Creio que uso um pouco de cada abordagem. Primordialmente a abordagem comunicativa, mas havia momentos mais normativos, etc.

- 4) Você mudaria alguma coisa na sua prática? Se sim, o quê? E por que?

Os alunos em geral pediam muita gramática e às vezes eu acho que passava da medida. Creio que daria mais instrumentos para que eles se aprofundassem em cada e aproveitassem mais a aula para experienciar a língua e tirar dúvidas.

APÊNDICE 9: NOTAS DE CAMPO (P1 e P2)

PESQUISA DE MESTRADO – Competências do Professor de Português Língua Estrangeira (PLE) em formação: (re)construção e reflexão.

Aula 1

Observação: A pesquisadora iniciou as observações de aulas neste grupo, um mês após o início das aulas, por questão de ajuste de horário.

Este grupo é composto por três alunos, falantes de espanhol.

P1 inicia sua aula corrigindo a tarefa.

P1 usa comparação com a língua espanhola para explicar a palavra e o uso de “nem”.

P1 contrasta formas corretas e incorretas para explicar o verbo “trazer”. Por exemplo: *TRAZER X TRAZEREI*. Dessa forma, P1 não faz a correção direta, ele pergunta aos alunos para que estes possam perceber e refletir sobre o erro.

P1 coloca frases erradas na lousa para que os alunos percebam o erro.

Vou investir em mis estudos.

Viajaria con mi família.

O professor utiliza comparação com a língua espanhola e insiste na correção de pronúncia de sons que são mais complicados para os alunos, como os sons de “v” e “j”. P1 pede para que os alunos repitam os sons.

Quando um aluno fala algo errado, o professor pede que o aluno repita a frase, de forma que o aluno perceba o próprio erro.

Enquanto os alunos falam, o professor toma notas de alguns erros e depois os coloca na lousa para explicar.

P1 dá exemplos reais de sua vida para mostrar como se usa determinado verbo/expressão da língua portuguesa, por exemplo: *Depois da aula eu vou comer, vou no banco.*

P1 esclarece que o que iriam trabalhar durante o curso, salientando que não utilizaria tanta gramática em suas aulas.

O professor utiliza gestos para explicar as diferenças dos sons entre “ô” e “ó” em português.

O professor faz associações com costumes da vida real para explicar vocabulário, como: “*imã*”: *imã é o que gruda na geladeira.*

P1 e P2 prepararam um texto para trabalharem regras de acentuação. O texto é “Pinóquio às avessas” do escritor Rubem Alves. P1 inicia a leitura e explica o sentido do título do texto. Em seguida, P1 propõe que cada aluno leia um parágrafo. Durante a leitura, P1 retoma falas dos alunos para corrigir erros de pronúncia.

Aula 2

Hoje só tem um aluno.

A aula é sobre comidas brasileiras. P1 e P2 utilizam imagens da internet para explicarem vocabulário.

P2 fica no computador mostrando as imagens, enquanto P1 as explica. P1 relaciona alguns nomes de comidas com expressões e/ou gírias da língua portuguesa, como por exemplo: “presunto” para se referir a “defunto”; “bagaço” para se referir à “canseira”.

Percebemos que P2 participa bastante das explicações. Apesar dela não ter experiência na área de ensino de PLE, ela não parece se sentir insegura.

P2 faz assimilações para explicar vocabulário, por exemplo: a palavra “manjerição” ela relaciona à “pizza de manjerição, marguerita”.

P1 alerta os alunos para situações reais de uso da língua, como em um restaurante. O garçom pode perguntar se o suco é com gelo e açúcar e se o copo é com gelo e limão.

P1 e P2 levaram material autêntico para a sala de aula. Eles providenciaram um cardápio de uma pizzaria e de um outro restaurante (chinês) delivery.

A atividade final era para os alunos simularem um pedido de comida por telefone.

P1 e P2 fizeram o diálogo junto com o aluno.

Os professores mostram aspectos da comida brasileira e também questões de uso da língua portuguesa em contextos reais.

Aula 3

Hoje tem quatro alunos na aula. P1 e P2 iniciam a aula falando sobre o que farão hoje. Eles esclarecem que hoje a aula será sobre regras de pronomes.

Os alunos já haviam pedido que P1 e P2 trouxessem regras de pronomes. Então P1 e P2 prepararam um folheto com todas as regras de pronomes e entregaram uma para cada aluno.

P1 lia as regras e as explicava. P1 pedia para que os alunos lessem os exemplos para cada regra em voz alta.

P2, às vezes, interferia, para explicar/esclarecer alguma regra.

Percebemos que nesta aula P1 atuou mais.

Após apresentar as regras dos pronomes, P1 e P2 haviam preparado exercícios sobre pronomes e, então, fizeram junto com os alunos.

P1 utiliza a técnica de perguntas para fazer com que os alunos reflitam sobre suas próprias falas, como por exemplo: *Como se diz “cambia” em Português?*

Hoje a aula foi sobre pronomes e os professores trabalharam todo o tempo com esse tópico.

Aula 4

Hoje tem apenas três alunos.

P1 está viajando. P2 é quem ministra a aula.

O conteúdo é sobre verbos no subjuntivo. P2 preparou uma folha para cada aluno, contendo as regras dos verbos no subjuntivo, seguidas de exemplos. Então, P2 lia juntamente com os alunos e ia explicando as regras, bem como vocabulário.

P2 utiliza sinônimos para explicar a palavra “medo”. Ela a relaciona à palavra “receio” e dá um exemplo.

P2 traz a letra de uma música do grupo “Barão Vermelho” para trabalhar com os verbos no subjuntivo. Primeiro ela lê a letra com os alunos e tira dúvidas de vocabulário. Em seguida ela coloca a música para os alunos ouvirem. Nessa atividade, os alunos deveriam completar alguns espaços com verbos no subjuntivo. Porém, não foi possível ouvir a música nessa aula, porque já estava no final da aula e a internet não estava funcionando. Então P2 disse aos alunos para ouvirem em casa, se puderem e fazer a atividade como tarefa.

Aula 5

P2 inicia essa aula com a música do grupo “Barão Vermelho” que iria tocar na aula anterior. P2 coloca a música para os alunos conferirem e depois tira dúvidas. Isso leva quase metade da aula (aproximadamente 45 minutos).

Terminada essa atividade, P2 introduz um novo tópico: o Pretérito Perfeito do Subjuntivo. Ela explica o nome do tempo verbal e explica a regra de conjugação. P2 lê as regras no material que ela havia preparado e os alunos acompanham.

Em seguida, P2 dá exercícios de completar sobre esse tópico gramatical. Ela faz junto com os alunos, assim ela tira dúvidas quando aparecem e corrige erros de pronúncia dos alunos.

Percebemos que P2 corrige apenas uma vez a pronúncia dos alunos. Ela não pede para que eles repitam a pronúncia correta.

Aula 6

Hoje só tem 1 aluno.

P1 e P2 trabalham com expressões idiomáticas. Apresentam as expressões e vão trabalhando o significado juntos.

Trabalham com exemplos situacionais para explicar os significados.

P1 pergunta para o aluno como ele está falando a frase: “como se disse” e pede para o aluno falar em português.

P1 usa gestos para explicar “pendurar” = usa a folha de papel que tem na mão e faz gestos.

P1 e P2 fizeram um simulado da prova oral do exame CELPE-Bras. Em seguida já deram um feedback sobre o vocabulário utilizado pelo aluno.

APÊNDICE 10: NOTAS DE CAMPO (P3)

PESQUISA DE MESTRADO – Competências do Professor de Português Língua Estrangeira (PLE) em formação: (re)construção e reflexão.

Aula 1

São 3 alunos: dois americanos e um Iraniano.

Falantes de línguas não-românicas.

P3 usa a LI constantemente para explicar vocabulário – competência estratégica.

P3 lê um texto sobre um estrangeiro vivendo fora do seu país de origem e suas percepções.

P3 pede aos alunos que escrevam o seu próprio texto – Com que língua?

P3 orienta os alunos na escrita.

P3 fala na sua entonação natural – o que é bom para que os alunos não se sintam “deficientes” na língua-alvo.

P3 utiliza comparação com LI para explicar os modos dos verbos da LP.

P3 é muito calma e paciente. Bom tom de voz (suave).

P3 explica aos alunos como serão as aulas: sem focar na gramática - mas antes ela já havia falado/explicado sobre a gramática (contradição).

P3 deu sua opinião para falar sobre as dificuldades dos sons da LP.

P3 ressalta seu papel como professora: “I’m just a helper” – enfatizando que os alunos precisam praticar em casa também.

P3 dá exemplo de como ela aprendeu inglês – ela se coloca no lugar dos alunos.

P3 se preocupa com os alunos, pois ela conversa com uma das alunas (adolescente) que havia dito que estava longe das amigas.

Fala sobre o processo de aprender – motivação.

P3 havia preparado um exercício sobre verbo “ser/estar”, mas não encontrou o arquivo no computador, então acabou utilizando outra maneira para explicar (oralmente).

P3 explica sobre as regras de usos de pronomes na LP.

P3 interage com a pesquisadora, fazendo perguntas quando surge alguma dúvida.

Aula 2

P3 trouxe a música “Gita” de Raul Seixas para trabalhar com os alunos. Primeiro ela lê a letra para os alunos e explica vocabulário e/ou gramática. Explica a diferença de “comigo/consigo”.

Utiliza gestos para explicar a diferença entre “forte/fraco”.

Hoje parece que ela está utilizando menos a língua inglesa.

Por exemplo, para explicar o termo “contra-mão”, ela utilizou gestos e perguntou como eles chamam isso no país dos alunos.

P3 disse: *Não sei como explicar isso, então vou traduzi*: “Eu sou o vampiro dos olhos ... maldição”.

Há um momento de silêncio para se lembrar da palavra “canyon” em inglês para ela explicar a palavra “abismo” em português.

P3 utiliza desenhos na lousa para explicar outros vocabulários que aparecem na letra da música, como: “telha/pesca”.

P3 faz analogias com nomes de filmes/séries para explicar “dona-de-casa”. P3 se refere ao seriado americano “Desperate housewives”.

Utilizou o som da música do tubarão para explicar o que significava a palavra. P3 fez gestos e fez o som: *tan-tan-tan-tan-tan-tan*.

P3 utiliza vários recursos para explicar o vocabulário: gestos, desenhos, analogias, sons.

P3 explica a gramática a partir da letra da música, perguntando aos alunos porque a música estava sempre no presente. Em seguida ela salienta que é devido à existência de fatos (permanentes).

P3 pediu a um aluno para explicar como se fala as horas em português (Ela já havia ensinado as horas a esse aluno). P3 vai orientando – Essa atitude pode ser influenciada pela sua competência implícita.

P3 também explica sobre as diferenças de sotaques, por exemplo, o sotaque do cantor Raul Seixas.

No final da aula, P3 pediu aos alunos que façam um diário sobre as aulas. – Porquê?

Aula 3

Hoje tem quatro alunos.

P3 traz poema “Trem de ferro” de Manuel Bandeira. P3 lê para os alunos e vai explicando vocabulário.

P3 é muito preocupada com a pronúncia, pois explica cada detalhe das palavras, por exemplo: “pão” – ela faz associação com o som da letra “u” em inglês e pede que os alunos repitam.

P3 explica sobre a pronúncia da letra “m” no final da palavra “trem”.

Houve um problema técnico: minha câmera parou de funcionar. As ocorrências dessa aula foram registradas apenas por notas de campo.

Utiliza diferentes estratégias ao ensinar os sons do português. Exemplo: ca, ce, ci, co, cu = /k/

Exemplos citados pela professora: *cabelo, cuidado, cedo, cidade, química, cosmético, queixo* (Nesses exemplos P3 utilizou gestos e tradução para explicar o significado).

Ao mostrar os sons, P3 poderia pedir para eles repetirem, pois assim eles podem também assimilar o som, além de só saber as diferenças.

Ótima estratégia: *ç/ci with sound of /s/* para explicar a pronúncia de “força”.

P3 utiliza também recursos tecnológicos para ensinar vocabulário. Ela vai mostrando imagens direto da internet.

Utiliza tradução para que os alunos compreendam o sentido, além da pronúncia.

Poderia proporcionar mais momentos de prática da L-alvo para os alunos, quando explicou a pergunta “onde você nasceu?”.

P3 pede aos alunos que identifiquem verbos no poema. Os alunos estavam muito quietos. Parece que eles não respondem à atividade. P3 os ajuda, mas apenas um aluno participa. Nessa atividade, ela poderia dar um tempo para os alunos fazerem em pares e, dessa forma ela estaria proporcionando mais interação entre os alunos.

P3 explica regras da gramática da LP em inglês para que todos compreendam.

Quando ocorre um caso de escritas iguais e pronúncias diferentes, P3 sempre explica aos alunos.

Existe muito silêncio nessa aula. P3, às vezes, pára e pensa antes de explicar algo.

P3 ouve à leitura de tarefa dos alunos. Ela havia pedido para que eles escrevessem sobre a rotina deles. Então, hoje, cada um leu o que havia escrito.

Depois disso, P3 pergunta aos alunos: *Did you see that you improved?* – P3 tenta promover reflexão.

Ela sugere que os alunos realizem auto-correção, usando as regras de conjugação que ela havia explicado.

P3 apresenta o poema “Poema tirado de uma notícia de jornal” de Manuel Bandeira. Leu e o interpretou. Para ensinar vocabulário, P3 utilizou imagens da internet.

P3 utilizou esse poema para introduzir o passado. P3 esclarece que ela vai explicar apenas o pretérito perfeito hoje.

Para cada tópico que ela explicou, ela poderia ter feito uma atividade de prática, para que os alunos falassem mais a LP.

Aula 04

Hoje a professora não conseguiu chegar para a aula. Eu cheguei e os alunos estavam esperando-a. Então, o coordenador do curso me orientou sobre algumas atividades para fazer com os alunos e eu dei a aula de hoje.

Havia apenas duas alunas.

Primeiramente, revisamos a tarefa e tiramos as dúvidas. Elas escreveram bem, porém com alguns equívocos na conjugação verbal, como “eu não entender” ou em expressões como “fui às aulas de nadar”.

Trabalhei expressões de cumprimentos e saudações com as alunas. Eu lia o diálogo e pedia para que as alunas lessem em seguida. Depois, cada aluna falava uma fala do diálogo, como forma de participar da aula e praticar a língua-alvo.

Aula 05

Hoje P3 trabalha com diálogos sobre rotina.

Na aula passada ela trabalhou com presente e passado. Hoje ela volta para o presente. (Qual o planejamento do curso?)

P3 utiliza comparações entre os tempos verbais para explicar a diferença entre passado e presente. Ela coloca na lousa:

<u>Presente</u>	X	<u>Passado</u>
- <i>dia-a-dia</i>		- <i>já aconteceu no passado</i>
- <i>cotidiano</i>		- <i>memória</i>
- <i>hábitos (sempre)</i>		- <i>lembrança (perfeito / imperfeito)</i>
- <i>futuro</i>		

P3 dá exercícios para os alunos e dá um tempo para eles fazerem. P3 caminha pela sala, ajudando os alunos.

P3 faz comparações para explicar o som de “c” como /z/: *Like a bee. /z/ sound.*

P3 passou a maior parte do tempo explicando a diferença entre os tempos verbais e depois passou exercícios para os alunos fazerem.

Aula 6

Hoje tem 3 alunos.

P3 apresentou o futuro com verbo “ir” e trouxe como exemplo um vídeo cômico sobre debate de políticos da emissora de televisão “MTV”.

Essa atividade foi muito difícil para os alunos, podendo desmotivá-los. Eles não entendiam os sentidos das ironias presentes no vídeo.

P3 fala o maior tempo da aula. Ela poderia pensar em atividades para que os alunos falem mais, pois são eles quem precisam usar a L-alvo e não só ouvir explicações sobre ela.

Um dos alunos não parecia estar interessado na aula, pois estava fazendo outras coisas no caderno.

A atividade do vídeo foi muito longa e os alunos estavam cansados.

P3 dá um exercício sobre futuro e fez junto com os alunos.

Para tarefa, P3 pediu que os alunos escrevessem um discurso de candidato (para que eles usem o futuro). Porém, essa atividade poderia ter sido feita em sala (oralmente) para que os alunos falassem a língua portuguesa. Assim, eles poderiam ter interagido mais.

Aula 7

P3 começa a aula corrigindo exercícios de gramática.

P3 fala sempre em inglês.

P3 explica a palavra “descansar”. Ela escreve a palavra na lousa e depois traduz para o inglês “rest”. Ela pergunta ao aluno: *Você descansou? Um pouquinho?*

P3 disse que vai corrigir a tarefa. Os alunos não entendem o que é “tarefa” e então ela explica: *Tarefa é como trabalho.*

A aluna tenta falar que esqueceu a tarefa. Mas ela não consegue lembrar a palavra “esquecer”.

P3 explica com tradução do inglês. Ela explica dizendo que é “forget”.

Alunas conversam entre si e uma pergunta, *do you remember?* Então P3 traduz: *você se lembra?* E começa a explicar sobre a colocação do pronome “se”.

Alunos perguntam sobre outras questões dos usos dos pronomes e P3 dá outros exemplos, como: *vou te falar, vou te dizer*. P3 diz aos alunos que vai preparar uma aula sobre isso.

P3 passou uma atividade em que os alunos tinham que criar um diálogo. P3 só deu as instruções e não mostrou um modelo. Alguns alunos demoraram para iniciar porque não sabiam como fazer. A professora poderia ter dado um exemplo.

Então, em momento posterior a aula, a pesquisadora deu a sugestão de que ela propusesse uma atividade em que os alunos usassem a língua, como no diálogo proposto na tarefa. Ao invés de escrever o diálogo, seria interessante que os alunos, não só o escrevessem, mas que o reproduzissem oralmente, utilizando vocabulário que fosse significativo para os alunos. Dessa forma, os alunos usariam mais a língua portuguesa em sala.

Aula 8

P3 faz comparações com inglês para explicar vocabulário: *borough X neighbourhood* para explicar *bairro*. P3 salienta: *we use “em” as you use “in”*.

Na aula anterior, a pesquisadora fez uma sugestão de atividade e na aula de hoje a professora a utilizou. Diante desse fato, podemos deduzir que P3 pode ter desenvolvido a competência reflexiva.

P3 levou um folheto de supermercado para ensinar sobre “compras”. Então, a professora entregou um folheto para cada aluno e foi explicando todo o vocabulário.

Durante esta aula P3 fez algumas explicações, como a diferença entre “louca” e “louça”. A professora faz comparações para explicar o vocabulário e/ou os sons.

Percebemos que a professora também faz associações para explicar o vocabulário, como em: “energético” que se pode associar à palavra “energia”; “enxaguante” e “enxaguar”.

Durante suas explicações, a professora fazia perguntas aos alunos sobre as imagens que ela apontava no folheto. Por exemplo, ela perguntava nomes de algumas frutas e verduras. A professora ainda perguntou sobre como falamos quando queremos comprar um produto. P3 escreveu na lousa: *Quero comprar um ...; você vende ...; quanto custa ... (o quilo/a unidade)*; P3 ainda explicou expressões da oralidade como: *Me vê ...*;

Por fim, a professora explicou questões de uso da língua neste contexto, como o que significa a “Nota Fiscal Paulista” e o “CPF”.

Após suas explicações, os alunos realizaram a atividade. A professora propôs que os alunos se colocassem em duplas, sendo que uma das pessoas era o vendedor e a outra era o comprador.

Essa aula foi interessante porque foi possível observar que os alunos realmente usaram a L-alvo em um contexto específico que pode ser considerado como verossímil. Identificamos que P3 está proporcionando oportunidades para que os aprendentes desenvolvam a competência comunicativa na LP.

Aula 9

Hoje a professora inicia a aula explicando os números. Ela também explica sobre dinheiro. P3 fala sobre os animais cujas imagens estão impressas nas cédulas de dinheiro.

Hoje parece que P3 utiliza menos a LI para explicar o conteúdo, mas ainda usa termos em inglês para traduzir vocabulário.

P3 explica sobre o macaco e faz associação com a expressão “pagar mico”. Ela deu exemplos, apesar de explicar em inglês. Porém, poderia ter praticado em português com as alunas, pedindo para elas darem exemplos usando a expressão.

Ainda relacionado ao contexto de compras, a professora deu exemplos de uso da língua portuguesa, como: *É pra viagem? – Não, vou comer aqui – Vou levar; comer à vontade ou por quilo ou prato feito.*

Percebemos, nessa aula, que os alunos interagem mais. Eles faziam perguntas para a professora sobre os animais e/ou sobre as questões de uso da língua mencionadas anteriormente.

P3 explica, através de imagens da internet alguns tipos de comidas que os alunos podem encontrar em restaurantes. Depois, P3 pede que os alunos façam o exercício da apostila que é sobre esse tópico.

Como tarefa, a professora pede que os alunos tragam uma receita do gosto deles e que tentem escrevê-la em português.

Aula 10

A professora inicia a aula tirando dúvidas dos alunos sobre a tarefa.

P3 explicou: *Eu gosto de refrigerante de limão*. P3 utilizou a LI para explicar como é a frase: *You put the thing after “de”*.

P3 utiliza a lousa para explicar: *Eu gosto de + infinitivo*.

A professora corrige a pronúncia das alunas em relação às sílabas em português, como em: “parede”, *We don't say paredE. We say pare/dji/*. P3 fez analogia com a pronúncia da palavra “house” em inglês.

Hoje a professora explica sobre as regras de pronomes e a colocação dos pronomes. P3 faz comparações com o inglês. Em sua explicação ela pedia para os alunos darem exemplos.

P3 coloca uma música para que os alunos trabalhem com algumas expressões do português. Primeiro ela coloca a música e pergunta se os alunos entenderam alguma coisa. Eles respondem que falava de brincadeira, e então P3 pergunta: *vocês sabem o que é brincadeira?* Eles respondem “não” e então a professora explica dando exemplo do que ela fazia quando era criança.

Após ouvirem a música, P3 explica o vocabulário da música e expressões da língua portuguesa.

Aula 11

Hoje foi possível perceber que P3 está usando mais a língua portuguesa e gestos para falar com os alunos.

P3 faz exercícios da apostila e explica o vocabulário que aparece. Explicou diferentes usos do verbo “atender”, como por exemplo: atender o telefone, a porta, o chamado, etc.

A professora comparou com o verbo “responder”, dizendo que falamos: *responder perguntas, a carta, etc.*

P3 tirou uma dúvida com a pesquisadora. A professora perguntou qual outra expressão podemos usar com o verbo responder. E então a pesquisadora disse: *Temos a expressão respondona*. A professora concordou e explicou o sentido da expressão.

A professora explica diferentes usos da palavra “tocar”. Ela usou tradução e gestos para diferenças o vocabulário, por exemplo: *touch e ring*.

Para explicar o verbo “ligar”, a professora utilizou gestos e demonstrou (apagando e acendendo a luz da sala de aula). Em seguida, ela traduziu. Porém, não havia necessidade de traduzir. Os alunos já haviam entendido. Ela poderia ter praticado e/ou pedido para os alunos darem um exemplo.

Ao explicar a palavra “baixa”, a professora diferenciou “baixa” de “curta”. Em seguida, ela fez uma pergunta, por exemplo: Eu sou baixa ou curta? E então os alunos responderam corretamente (baixa).

P3 utilizou bastante gestos e também a realização de diálogos com os alunos durante suas explicações. Poderia utilizar essas técnicas mais vezes, pois os alunos terão mais oportunidades de usar a L-alvo.

No fim da aula, a professora perguntou aos alunos se havia expressões que eles precisavam/gostariam de saber. A professora disse aos alunos que eles precisam falar mais. Porém, essa não foi uma fala muito adequada. A professora poderia proporcionar momentos em que os alunos tivessem oportunidade para se expressarem na L-alvo. Os alunos poderiam ficar constrangidos com essa fala da professora, pois poderiam questionar: “Como vou falar se não sei a língua?”.