

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

**OS ENSINAMENTOS DE CONFÚCIO E A FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA
DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM TAIWAN: RELAÇÃO ENTRE
VARIÁVEIS SOCIOCULTURAIS E COMPETÊNCIAS**

TSAI YUN HSIEN

SÃO CARLOS

2014

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

**OS ENSINAMENTOS DE CONFÚCIO E A FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA
DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM TAIWAN: RELAÇÃO ENTRE
VARIÁVEIS SOCIOCULTURAIS E COMPETÊNCIAS**

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

TSAI YUN HSIEN

SÃO CARLOS

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

T877ec Tsai, Yun Hsien.
Os ensinamentos de Confúcio e a formação contemporânea de professores de língua inglesa em Taiwan: relações entre variáveis socioculturais e competências / Tsai Yun Hsien. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
179 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Professores - formação. 2. Competências. 3. Estudo sociocultural. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)



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



**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
 TSAI YUN HSIEN**

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: 27/março/2019.
Homologada na 65 reunião da CPGL, realizada em 11/07/2014.

Carlos Piovezani
Coordenador
PPGL/UFSCar

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me amar, por enviar Seus anjos para me fazer companhia, por me ensinar, pela felicidade e pelo sofrimento, que a fé é o primeiro e o último passo para a plenitude da existência.

Ao meu mestre, Prof. Dr. Nelson Viana, que ao longo dos dez anos me amparava quando engatinhava, me dava apoio e ensinamento para me fortalecer, e me preparava para um dia enxergar o novo horizonte; a ele deve minha realização acadêmica e profissional.

Ao Prof. Dr. Eli Nazareth Bechara, quem teve paciência de explicar com clareza o português, e de organizar minha compreensão sobre esse idioma, quando ainda era uma iniciante. Sua dedicação, seu afeto e seu ensinamento residem no meu coração.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva, por ter me ensinado com seu discernimento perspicaz sobre competências do professor, que compõem majoritariamente a fundamentação teórica da minha pesquisa, mas, especialmente, pelo seu carinho e amor de mãe e de educadora, o que me comove e firma o direcionamento do meu trabalho.

Ao Prof. Dr. Ricardo Moutinho Rodrigues da Silva, irmão mais velho de estudo, pelo exemplo e pelo coração generoso e gentil, sempre disposto a estender a mão, a aconselhar, a mostrar um céu azul e a encorajar a voar mais alto.

Aos professores da Universidade Normal Nacional de Taiwan, que, em meio a tantos afazeres, dispuseram tempo para me receber. Alguns deles me deram apoio sobre a pesquisa, outros deixaram estender o tempo estimado, tomando seu horário de almoço ou de jantar, para me atender com calma, e ajudar a procurar teóricos importantes para o estudo. Sem a participação deles, este trabalho não seria concretizado.

Ao Prof. Dr. Oto Araújo Vale, pelos conselhos e oportunidades, com os quais pude me aproximar cada vez mais a um caminho mais condizente à minha identidade; uma esperança que nasceu tímida, e aos poucos foi se tornando uma realidade.

Aos Profs. Dra. Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues, Dra. Gladis Maria de Barcellos Almeida, Dra. Irene Zanette de Castañeda, Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa, Ms. Luis Felipe Pereira dos Santos Donadio, Dra. Marília Blundi Onofre, Dra. Mônica Baltazar Diniz Signori e Dra. Soeli Maria Schreiber da Silva, pelas palavras e gestos acolhedores, os quais para mim eram força para progredir.

Aos professores do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, pelas sabedorias e conhecimentos a mim ensinados, que fizeram parte da minha vida.

A Izabela Struziato e seus familiares, pelo abraço de família e de amparo. Sua bondade me conforta e me fortalece durante todo o tempo do meu estudo, me faz sentir em casa.

A Cristina Mattos e Jerusha Mattos, pela alma sensível e pela precisão de compreensão, que na sua amizade verdadeira e fê encontro refúgio dos meus momentos de frustração e tristeza; são minhas psicólogas particulares.

A Edson Dorneles, pela amizade que não desbota com tempo, e se mantém mesmo de pouco contato, presente em todos os pedidos de socorro.

Desses e de outros tantos que não consegui mencionar, mas que constituíram a minha vivência na UFSCar, Saudades sentirei por onde eu caminhar.

DEDICATÓRIA



À minha mãe,
quem me nutre e me educa com a sua vida; o que ela faz por mim não há palavra que
descreve e não há nada do mundo com qual posso retribuir.
A ela devem minhas realizações, e a ela dedico os títulos da conquista da vida.

Aos professores da família, vô (*in memoriam*), mãe, tias,
pelo amor e pela luz de educador que me inspiravam a sonhar.
Sinto-me honrada e realizada por poder levar seus carinhos adiante
para guardar os sonhos de outras
crianças.



“Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos,
se não tiver amor,
serei como o sino que soa ou como o címbalo que retine.
[...]

- 1 Coríntios 13 -

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo estudar o perfil de formação de professores de língua inglesa em Taiwan, por meio de uma discussão mais específica sobre as competências dos professores. Para isso, optamos por analisar um curso de licenciatura de língua inglesa de uma universidade pública desse país, e, por considerar as limitações de tempo, atemo-nos no estudo da perspectiva dos formadores. Compõem, desse modo, o conjunto de dados para a análise: a grade do curso, os planos de ensino das disciplinas obrigatórias e as transcrições das entrevistas realizadas com os professores formadores. Pensando que o processo formativo tem como base o próprio sistema social do país, incluímos também na análise os elementos contextuais ou sócio-históricos, sendo eles fatores constituintes das construções sociais.

Palavras-chave: formação de professores, competências, estudo sociocultural.

ABSTRACT

This work aims to study the profile of English teacher education in Taiwan through a more specific discussion of language teacher's competence. For this, we chose to analyze an English undergraduate teacher education program at a public university in this country, and, considering time constraints, we limit the study, focusing on the perspective of the teacher educators. Therefore, the program curriculum and the transcriptions of interview with the teachers educators will comprise the data set for analysis. Once teacher education process is based on the social system of the country, we also include the contextual factors or socio-historical elements in the study, by considering them as constituents of social constructions factors.

Keywords: teacher education, competences, sociocultural study

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
QUESTÕES DE PESQUISA	4
OBJETIVO	5
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	6
1.1 Conceito de competência na educação	6
1.2 Conceito de competência no ensino e aprendizagem de línguas	12
1.3 As competências do professor de línguas	22
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE PESQUISA	30
2.1 Natureza da pesquisa	30
2.2 Contexto de pesquisa	34
2.3 Instrumentos e percurso da coleta de dados	35
CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	39
3.1 Discussão sobre o contexto de análise	39
3.1.1 A Universidade Normal Nacional de Taiwan	39
3.1.2 O Curso de Letras de Língua Inglesa	57

3.2	Discussão sobre as Competências	62
3.2.1	Competência Linguístico-Comunicativa	62
3.2.1.1	Área de estudo de língua inglesa	62
3.2.1.1.1	Módulo I: Habilidade de compreensão oral	68
3.2.1.1.2	Módulo II: Habilidade de produção oral	70
3.2.1.1.3	Módulo III: Habilidade de produção escrita	78
3.2.1.1.4	Módulo IV: Aprendizagem sobre a sistematização	82
3.2.1.2	Áreas de estudos de linguística e de literatura	90
3.2.2	Competência Teórica	97
3.2.3	Competência Aplicada	137
3.2.4	Competência Implícita	151
3.2.5	Competência Profissional	154
	CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
	APÊNDICE	178

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de Competência de Jonnaert	7
Figura 2: Modelo de Competência de Le Boterf	9
Figura 3: Modelo de Competência de Hsu, reorganizado a partir de Jonnaert e de Le Boterf	11
Figura 4: Modelo de Competência Comunicativa de Celce-Murcia	18
Figura 5: Modelo de Competências do professor de línguas de Almeida Filho	26
Figura 6: Organização da grade de acordo com a análise	93
Figura 7: Estrutura administrativa das escolas de ensino médio e fundamental	138
Figura 8: Modelo das competências do professor de línguas, de Almeida Filho, reconfigurado com base em variáveis socioculturais de Taiwan	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Competência de Linguagem de acordo com Bachman	17
Quadro 2: Competência Comunicativa de acordo com Almeida Filho	21
Quadro 3: Organização das disciplinas relacionadas à Competência Linguístico- -Comunicativa	66
Quadro 4: Relação entre disciplinas dos Módulos I e II	77
Quadro 5: Relação entre disciplinas dos Módulos III e IV	89
Quadro 6: Relação entre as áreas de estudos de língua inglesa, linguística e literatura	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: A grade geral do curso	58
Tabela 2: Disciplinas obrigatórias da área de língua inglesa	60
Tabela 3: Disciplinas obrigatórias da área de literatura	60
Tabela 4: Disciplinas obrigatórias da área de linguística	61
Tabela 5: Disciplinas obrigatórias da área de ensino e aprendizagem de língua inglesa	61
Tabela 6: Disciplinas obrigatórias relacionadas à área de estudo e de prática pedagógica .	61
Tabela 7, 8, 9: Disciplinas relacionadas às Competências Teórica e Aplicada oferecidas pelo Departamento de Língua Inglesa	97
Tabela 10: Disciplinas relacionadas às Competências Teórica e Aplicada oferecidas pelo Departamento de Educação	98
Tabela 11: Programa de educação para formação de professores do ensino fundamental	107

INTRODUÇÃO

É de frequente divulgação que a expectativa de um país melhor se dá pelo investimento na educação, e a educação de boa qualidade tem como seu importante constituinte e agente o bom professor. Não é novidade que por muito tempo a educação do Brasil não tem seu valor reconhecido e depara com uma situação problemática. Na consideração do contexto sócio-econômico-político desse país, a discussão da melhoria educacional não poderia excluir as reais adversidades; porém, no meio das emaranhadas relações problemáticas, o esforço na busca de reflexão e compreensão mais aprofundadas sobre o contexto, bem como a procura de um caminho possível e viável para a transformação, é o que cabe à função e justifica o significado do professor/educador.

Creemos ser por consideração desse princípio, o de considerar o professor como um dos agentes principais desse processo transformacional, que tem influência direta nos seus formandos e divide com outros dirigentes da política educacional o poder do direcionamento do país, que as pesquisas têm dado atenção especial na qualidade de formação desse profissional, com finalidade de desenvolver suas competências para melhor atuação.

Entende-se então que as competências dos professores podem servir para garantia do direito de educação do povo e para desencadeamento contínuo e esperável – o crescimento, o fortalecimento estrutural do Brasil.

É com intuito de contribuir para essa discussão das competências do professor e, como consequência, para esse movimento transformacional que incide nosso esforço e trabalho de pesquisa.

Na perspectiva sócio-fenomenológica, considera-se que os fenômenos sociais

têm como sua origem a consciência do homem. Por meio do ato de conceber significado ao mundo (potencial subjetivo) e uma construção colaborativa e intersubjetiva (inter-relação social) concretizam-se os fenômenos sociais. Em outras palavras, para cada fato social observável, fundamenta-se um complexo de relações, e subjacentemente um conjunto de valores em interação.

Nesse sentido, entendemos que em uma dada problematização, independentemente de qual gênero seja seu objeto, tanto de ordem material, quanto de ordem conceitual, seria importante (e ao mesmo tempo instigante), na medida do possível, dissecar do objeto de estudo a estrutura sustentadora, explorar seus valores fundantes, e aproximar da sua origem de concepção, para que se consiga discernimento mais profundo, o que pode ajudar a encontrar compreensão ou encaminhamento com maior precisão.

Com base nessa perspectiva, nas tentativas de compreender o conceito de competência, sua inserção na atuação pedagógica do professor (de línguas), e, como consequência, as concepções a ele subjacentes, deparamo-nos com algumas questões.

Compreendemos que as construções teóricas são também derivadas das experiências humanas, o que envolve a consciência individual e relações intersubjetivas de uma dada comunidade, conferindo a elas (construções teóricas) então uma dinâmica conceitual característica. Por considerar nossa descendência chinesa de Taiwan, nos indagamos se, no contexto sociocultural chinês, se daria a mesma importância e o mesmo significado para as competências do professor.

Ao observarmos o movimento do mundo contemporâneo, o meio maior que nos envolve, no qual nos constituímos, e em cujas relações constitutivas buscamos o significado, esse questionamento parece encontrar outro fator de apoio.

No que vivenciamos de globalização, tendência organizadora das relações/atividades da comunidade humana, a experiência de diversos aspectos da vida do

homem entra em intensa interação, ou, o processo de formação de cada sociedade (a consciência individual e relação intersubjetiva) encontra uma rede de inter-relação muito maior, que, talvez de longo prazo, pode até se esperar uma formação concomitante, conjunta. Desse modo, vemos que o estudo com consideração e discussão do valor intercultural, além de coerente, seria substancial.

Em busca de maior exploração dessas questões, optamos por nos aprofundar na compreensão sobre concepções de competências do professor, por meio de estudo sobre o perfil de competências do professor de língua inglesa de uma universidade pública de Taiwan.

Para proceder a essa investigação, contaremos com nossa familiaridade com o ambiente em análise (contexto cultural e educacional de Taiwan), compreendendo a questão de língua, de valor e tradição locais, e também com nossa vivência social e formação profissional no lugar de onde parte o olhar investigativo e a maior parte do pressuposto teórico (contexto sócio-educacional brasileiro).

Consideramos que a referida sociedade chinesa, por preservar e apreciar os valores ensinados pelos seus ancestrais e na qual, possivelmente, pode-se constatar forte presença da consciência tradicional nesse novo tempo, constituindo uma identidade particular, pode ser um contraste para nosso olhar teórico das competências do professor, ou, para seu construto sociocultural fundante.

Neste trabalho serão abordados a grade de um curso de língua inglesa e depoimentos de professores formadores acerca do valor e do processo de formação, no que concerne à discussão das competências do professor de língua, e, mais especificamente, à exploração da perspectiva do formador acerca dessa questão.

Creemos que, por meio dessa abordagem, um diálogo sobre a questão de competências do professor de língua entre concepções diferentes de mundo, pode-se

promover uma reflexão mais centralizada sobre o que nos constitui da compreensão de competência e de valor, e, como consequência possível, uma releitura do nosso construto sociocultural e teórico na ampliação e aprofundamento do discernimento. Com isso, esperamos poder contribuir para o processo de formação de professores, e, conseqüentemente, para a qualidade de educação do Brasil.

Valeria a pena observar que a exploração do algo constitutivo do ser de um povo, por mais que seja evidente ao olhar do estrangeiro, é de difícil percepção ao olhar local, uma vez que o mesmo se torna comum, natural, difundido no ar que se inspira. Isso pode ser confirmado na resposta de um professor entrevistado sobre uma característica do sistema educacional e do valor local: “Isso para a gente é tão normal!”

Dessa forma, pensamos que nosso trabalho também poderá servir para verificação sobre como e em que nível o construto sociocultural pode interferir no modo de conceber e de pensar de um professor de língua, o que é relevante para uma atuação pedagógica mais consciente e reflexiva, e importante para amadurecimento da própria pesquisadora.

Resumimos, então, dessa discussão as seguintes questões de pesquisa, que orientarão nosso estudo:

- 1) Com base no pressuposto teórico das competências do professor de línguas, como se configura o perfil de competências no processo formativo desse profissional em Taiwan?
- 2) Qual relação pode ser verificada na transposição de pressupostos teóricos sobre competências do professor de língua estrangeira de um contexto sociocultural para outro?

OBJETIVO

Em busca de resposta para as questões mencionadas, nossa pesquisa será composta por dois conjuntos de trabalhos, e ambos terão como fundamentação teórica o conceito de competência e as concepções sobre as competências do professor de línguas. Conforme demanda surgida no decorrer da investigação, serão introduzidos também trabalhos teóricos realizados no próprio contexto em análise para nos ajudar na melhor compreensão, especialmente sobre ocorrências características locais.

O primeiro conjunto será composto pela apresentação e compreensão do contexto geral no qual a instituição formadora é inserida, assim como a discussão sobre a grade curricular do curso. O objetivo dessa primeira parte da pesquisa é obter um mapeamento geral acerca do perfil de competências do professor de línguas por meio de conhecimento sobre ocorrências observáveis e constatadas publicamente.

O segundo conjunto se constitui da análise das transcrições de entrevistas realizadas com professores formadores, os quais, apesar de pertencerem a departamentos diferentes, têm participação direta no desenvolvimento do curso em questão. Sendo a fonte de dados para a primeira parte da pesquisa constituída majoritariamente por documentos, espera-se com a segunda etapa do trabalho, por meio da exploração dos valores subjetivos e sustentadores das ações observáveis, poder aprimorar a compreensão adquirida anteriormente.

A expectativa é, com essas duas partes de estudo, assim como a inter-relação entre as evidências encontradas e analisadas, poder nos aproximar do centro originador das concepções dos docentes, com relação às competências do professor de línguas, ao processo formativo, e à educação.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como o termo “competência” tem sido utilizado em diversas áreas das ciências, e por atender diferentes necessidades de significação, além de constantes mudanças da sociedade humana, sua definição se tornou cada vez mais divergente e difícil de ser organizada em uma única sistematização conceitual.

Nesse sentido, vemos necessidade de, antes de entrar na discussão sobre competências do professor de línguas, buscar uma noção norteadora, a partir da qual podemos seguir para compreensão e desenvolvimento da questão principal, e visualizar seu âmbito de atuação.

Assim, para o embasamento das discussões e análises neste trabalho, faremos um estudo, primeiro, por um viés mais genérico sobre o conceito de competência na área de educação e, em seguida, com contorno mais específico sobre a construção desse conceito na área de ensino e aprendizagem de línguas, para no fim chegar às teorizações acerca das competências do professor de línguas.

1.1 Conceito de competência na educação

De acordo com Hsu (2009), o conceito de competência vem se tornando cada vez mais presente no planejamento curricular no âmbito educacional em diversos países, desde sua adoção nos anos 70 nos Estados Unidos. A fim de contribuir para uma compreensão mais esclarecedora do conceito, que favoreceria melhor orientação, tanto para o planejamento, quanto para ações pedagógicas dos professores, a autora se baseou nas

conceituações da linha francesa de educação para discutir e tratar uma reorganização teórica desse conceito.

A discussão de Hsu tem, como base, definições de diversos autores (ALLAL, 2002; JONNAERT, 2002; LE BOTERF, 2000/2004; MILLET, 2006; PIOLLE, 2002; RIEUNIER e RAYNAL, 1997; apud HSU, 2009), os quais, apesar de abordarem o conceito de competência sob diferentes perspectivas, foram importantes para proporcionar uma compreensão mais completa.

Entre essas concepções, por considerar serem modelos teóricos mais expressivos e apropriados à discussão acerca do planejamento curricular, a de Jonnaert (2002, apud HSU, 2009:168) e a de Le Boterf (2000/2004, apud HSU 2009:171) foram selecionadas por Hsu para estruturar a compreensão do conceito de competência.

Na concepção de Jonnaert, a competência se resume a uma “abordagem em cascata”, que pode ser representada como a figura a seguir conforme compreensão de Hsu.



Figura 1: Modelo de Competência de Jonnaert

Fonte: Jonnaert, 2002, apud Hsu, 2009:168

O conteúdo disciplinar se refere ao conhecimento ou à matéria a ser estudada,

geralmente descontextualizado e dividido em pequenas unidades; como por exemplo, as regras gramaticais na aprendizagem de línguas, ou o conceito de números e de divisão em matemática. O conteúdo disciplinar não aparece isoladamente, sendo, na maioria das vezes, abordado juntamente com as habilidades.

A habilidade é definida como um conjunto de “verbo + conteúdo disciplinar”, como por exemplo: saber decorar a tabuada do nove, saber desinstalar uma lâmpada sem tomar choque; é algo que se aprende sem necessidade da consideração do contexto, e se constitui como base da capacidade.

A capacidade, com a base da habilidade, se desenvolve nas relações entre habilidades de diferentes conteúdos disciplinares, e pode ser entendida como crescimento/ampliação da habilidade. Por exemplo, saber decorar a tabuada do algarismo quatro é uma habilidade, e saber transpor o conceito de multiplicação do número quatro na divisão desse mesmo número é uma capacidade.

A competência é, diante de dada situação, saber se basear em recursos internos (conteúdo disciplinar, habilidade, capacidade), verificar e se aliar com recursos externos para, em conjunto, realizar uma tarefa ou resolver um problema. Como o exemplo da multiplicação, o conceito de multiplicação é um conteúdo disciplinar; saber decorar a tabuada de multiplicação é uma habilidade; saber usar multiplicação para calcular a área de um ambiente é uma capacidade; e saber planejar uma área de plantio na escola é uma competência, uma vez que aí se incluem as capacidades, além de calcular a área, também de medição, de design, de pesquisa e conciliação das diferentes opiniões.

Na nossa compreensão sobre a concepção de Jonnaert, pode-se considerar que, para desenvolver a competência, os recursos internos são necessários, assim como os contextos reais, pois, é por meio deles que o indivíduo pode aprender a se situar em ocasião variada, e conseguir mobilizar recursos que lhe estiverem disponíveis para realizar o seu

objetivo.

Le Boterf representa o conceito da competência com três eixos fundamentais, sendo que cada um deles se refere a uma dimensão da competência, como podemos ver na figura a seguir:



Figura 2: Modelo de Competência de Le Boterf

Fonte: Le Boterf, 2000/2004, apud Hsu, 2009:171

A ação se refere a comportamentos do indivíduo diante de uma situação.

O recurso inclui tanto o interno, quanto o externo. O recurso interno inclui os aspectos cognitivos (conhecimentos, habilidades), psicológicos, afetivos, culturais, e de valor; e o externo inclui o banco de dados, e a literatura da área.

A reflexão é a metacognição do indivíduo, a introspecção realizada com relação à ação tomada e ao uso dos recursos.

Para Le Boterf, a projeção conjunta dessas três dimensões representa a competência do indivíduo de, diante do problema, fazer julgamento sensato da situação, e encaminhar a solução adequada.

Tendo como base teórica e objetivo de teorização acerca do planejamento curricular, o modelo de Jonnaert evidencia os constituintes fundamentais da competência que deveriam ser abordados nos currículos educacionais, o que demonstra uma visão

vertical da questão.

Por outro lado, o autor também explica que, uma vez completados os constituintes fundamentais, a competência adquirida é apenas virtual. Em outras palavras, é necessário que o indivíduo se insira em uma situação real, para que, por meio dela, possa manusear os recursos disponíveis, internos e externos, na solução de problemas encontrados. Dessa forma, é que a competência pode de fato se desenvolver.

No que se refere à indicação de que a competência se desenvolve na interação com o contexto, pode-se dizer que existe certa semelhança entre os modelos de Jonnaert e de Le Boterf. Além disso, os elementos abordados por este também podem ser conferidos nas concepções de Jonnaert, tais como os recursos, a ação e reflexão do indivíduo diante do desafio.

A diferença talvez resida na maior preocupação de Le Boterf em estudar como se dá a relação entre o indivíduo e a situação (sendo seu foco de pesquisa voltado para o ensino e o âmbito de trabalho), de modo que sua análise demonstra uma visão mais horizontal.

Para Hsu, os dois modelos, apesar de apresentarem ângulos diferentes de observação, podem se complementar, e em conjunto podem esboçar um perfil melhor sobre o que se define como competência.

Na compreensão de Hsu, três elementos mencionados por ambos os autores podem ser estabelecidos como eixos principais para a organização de um novo modelo – situação, recurso e reflexão.

Situação: esse elemento ocupa o lugar mais elevado no modelo de Jonnaert, e pode ser subentendido/encontrado na dimensão de ação do modelo de Le Boterf, o elemento que constitui o meio motivador para a ação do indivíduo.

Recurso: esse elemento refere-se à rede de recurso, constituída tanto pelos

recursos internos, quanto os externos. Os internos, de um lado, têm como base a “abordagem em cascata” de Jonnaert, que inclui conhecimento, habilidade e capacidade da pessoa, e, de outro, abrange o aspecto psicológico, mencionado por Le Boterf, o que envolve o domínio afetivo, a cultura, o valor do indivíduo. Os externos referem-se a todos aqueles envolvidos na resolução de problema de dada situação, tais como: condições/limitações contextuais, banco de dados (biblioteca, internet), pesquisadores da área relacionada.

Reflexão: os dois autores têm em comum estabelecer a atuação do indivíduo, seu mecanismo de sistematização e de organização, como centro das relações entre a situação e os recursos, cabendo ao indivíduo selecionar e aplicar recursos adequados para a realização da tarefa, de acordo com sua análise sobre o meio envolvido.

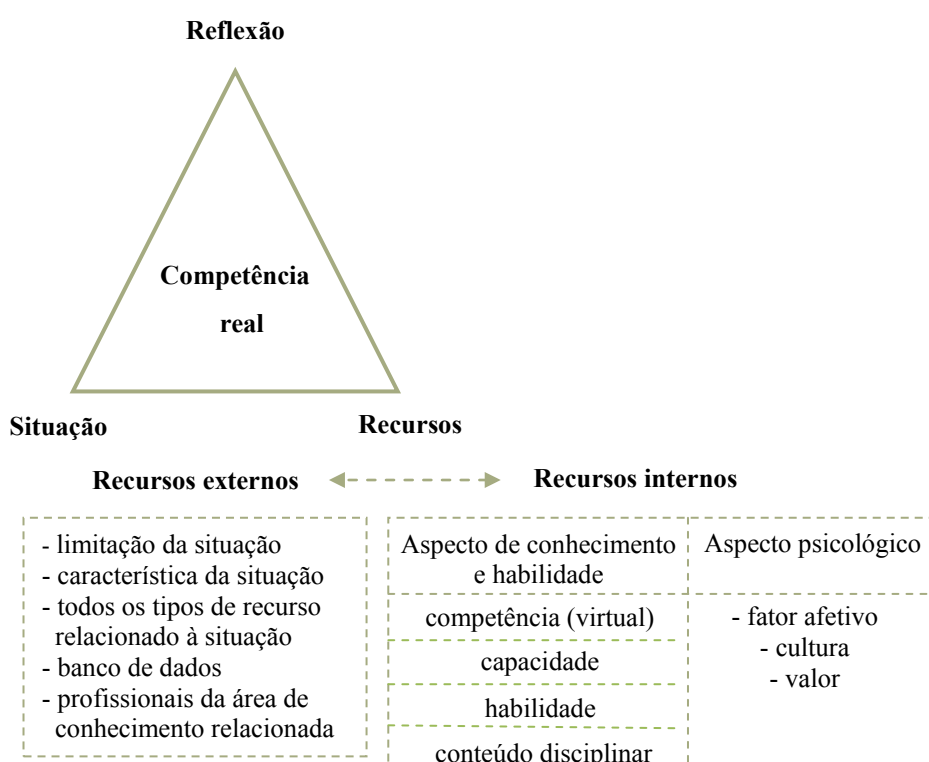


Figura 3: Modelo de Competência de Hsu, reorganizado a partir de Jonnaert, 2002 e de Le Boterf, 2000/2004

Fonte: Hsu, 2009:173

Nessa estrutura, o princípio mais elevado consiste em tratar de forma bem sucedida a situação encontrada. Para tanto, é necessário que se leve em consideração os três elementos fundamentais – situação, recurso, e reflexão.

Se o indivíduo não sabe refletir diante da situação, mesmo que tenha recursos suficientes, pode reduzir a eficiência dos recursos selecionados e aplicados. Quando o indivíduo possui recursos disponíveis e sabe refletir, mas não teve situação real para se desenvolver, o que ele adquire é apenas uma competência virtual. Conseguindo analisar e refletir sobre condições contextuais, mas sem o apoio dos recursos, a realização da tarefa continua difícil.

Esse modelo reorganizado por Hsu (2009) apresenta os constituintes relevantes do processo de desenvolvimento da competência, o que nos proporcionou uma compreensão mais clara sobre a definição de competência no âmbito da Educação, e será tomado como uma das concepções referenciais no nosso estudo.

1.2 Conceito de competência no ensino e aprendizagem de línguas

Nesta seção, abordaremos o conceito de competência construído na área de ensino e aprendizagem de línguas.

O uso do termo “competência” no âmbito de estudo de línguas inicia-se, de forma mais sistemática, nos anos 60, com Chomsky, na sua pesquisa sobre a faculdade da linguagem do homem. De acordo com Ning (2010), no fundamento teórico da investigação de Chomsky, pode-se encontrar a reiteração teórica do dualismo e do racionalismo do pensador Descartes, a forte influência da biologia evolutiva do desenvolvimento, assim como uma postura oposta sobre o que se postula pelo behaviorismo. Sua pesquisa objetiva

melhor compreender o fenômeno da língua, com a busca de explicação da origem e do procedimento em que esse fenômeno é gerado, por um viés biológico e cognitivo.

Para o autor, os homens, independentemente da sua origem cultural, compartilham um dispositivo de aquisição da linguagem (DAL), no qual se constitui uma Gramática Universal, regida por princípios e parâmetros. Por meio do insumo recebido, os homens, na sua fase inicial de aquisição de linguagem, constroem hipóteses sobre a língua, selecionando os parâmetros que devem ser fixados, formando a gramática adepta à língua na qual estão imersos. A essa faculdade inata do homem, Chomsky denomina competência linguística, considerando-a como dotação genética, própria da espécie humana. Tal concepção recebe uma conotação cognitivista e biológica.

Nos anos 70, essa associação de competência linguística, com a estrutura de língua inata do homem, foi discutida por Hymes. Na perspectiva fortemente influenciada pela sua atuação como antropólogo, na elevada atenção sobre as dinâmicas humanas e sociais, Hymes (1971/2009) revela a preocupação das relações sociais na sua ponderação sobre a questão da língua. Para o autor, uma teoria linguística, que contempla somente a estrutura ideal da língua, sem levar em consideração as demais variáveis no seu uso (os quais foram isolados por Chomsky na sua construção teórica) não seria suficiente para explicar e solucionar problemas linguísticos encontrados no contexto real.

Na teorização de Hymes, a dimensão social é fundamental na própria constituição da competência linguística, na qual se considera a capacidade de agir do indivíduo na sua interação com o contexto. Nesse sentido, deveria existir uma concepção mais ampla e genérica sobre a competência do homem com relação à sua faculdade ou natureza linguística. Para Hymes, a competência deve contemplar quatro subconjuntos, sobrepostos em círculos, embora não interdependentes (HYMES, 1971/2009, apud OLIVEIRA, 2007:65-67):

Possibilidade formal – refere-se ao aspecto estrutural ou gramatical da língua, que abrange as regras seguidas para a construção verbal.

Exequibilidade – esse subconjunto apresenta consideração sobre os recursos linguísticos/psicolinguísticos inerentes ao ser humano, necessários para tornar viável a comunicação.

Adequação contextual – esse subconjunto indica a importância do uso da língua em concordância com as regras sociais estabelecidas pelo contexto de comunicação.

Aceitabilidade de ocorrência – compreende-se o conhecimento sobre a probabilidade de ocorrência das construções linguísticas, se as mesmas conseguem ou não produzir o efeito desejado.

Com a contribuição de Hymes, fortaleceu-se e ampliou-se a compreensão sobre competência. Ela deixou de ser apenas uma faculdade interna, uma estrutura linguística constante, para ser entendida como um conjunto de capacidades que envolve a realização e a interação da língua no/com o mundo externo. Com essa reorganização teórica, a esse conjunto de capacidades Hymes denominou competência comunicativa, o que o tornou teórico precursor dos posteriores aprimoramentos do conceito de competência no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas.

Em 1976, Savignon, professora e pesquisadora do ensino e aprendizagem de línguas, apresenta sua compreensão e discussão sobre o conceito de competência comunicativa, com base na prática pedagógica das salas de aulas de segunda língua.

Com a memória recente sobre o conceito de competência linguística e a forte tradição de ensinar as línguas clássicas, por seus prestígios históricos, como uma disciplina acadêmica (método tradicional, estruturalista), muitos professores ainda não conseguiam absorver a nova concepção sobre competência, postulada por Hymes.

Ao contribuir para implementação do conceito de competência comunicativa

no contexto real de ensino, a autora abordou diversos aspectos práticos (modelo de avaliação, método de ensino, atitudes do professor, entre outros) para discernir a fundamental diferença entre as concepções da competência linguística e comunicativa.

Para a autora (SAVIGNON, 1976), a natureza da competência comunicativa se define como aquela que capacita um usuário da língua a atuar com eficiência na sua comunicação. Sendo que no momento de comunicação os próprios códigos linguísticos são imersos em um contexto cultural específico, além do domínio sobre a língua, devem ser consideradas também outras variáveis comunicacionais (condição do interlocutor, uso da linguagem não verbal, etc.) Dessa forma, a competência linguística é considerada como parte da competência comunicativa, e no ensino de línguas devemos atentar para um âmbito maior, ao invés de abordar simplesmente o aspecto formal da língua.

Em 1980, os linguistas aplicados Canale e Swain, com base nas construções teóricas anteriores acerca da competência comunicativa, majoritariamente na contribuição de Hymes, em que se incluem os fatores sociais na consideração sobre a competência linguística de um usuário da língua, aprimoraram suas compreensões sobre esse conceito, centralizando suas discussões no âmbito de ensino e aprendizagem de segunda língua.

Para esses dois autores (CANALE e SWAIN, 1980), existem três componentes fundamentais para a competência comunicativa:

Competência gramatical: essa competência representa o domínio dos itens gramaticais, tais como: fonologia, regras morfológicas, sintaxe, os quais possibilitam ao falante expressar-se por meio da língua. Embora não se constituindo mais como componente essencial/único no conceito de competência, esse domínio é indispensável para a atuação comunicativa do indivíduo.

Competência sociolinguística: essa competência se constitui por dois conjuntos de regras – sociocultural e discursivo.

As regras socioculturais determinam o modo por meio do qual as expressões são produzidas e compreendidas apropriadamente. O primeiro foco dessas regras reside na relação de coerência entre as funções comunicativas e o contexto sociocultural. O segundo foco atenta para a relação coerente entre os estilos e os registros transmitidos pela forma gramatical e o contexto sociocultural. As regras discursivas, então, representam a combinação adequada das sentenças e as funções comunicativas.

Competência estratégica: essa competência é composta por estratégias verbais e não verbais utilizadas para compensar possíveis falhas na comunicação, sejam elas relacionadas ao âmbito gramatical ou sociocultural, para que se mantenha o fluxo contínuo da comunicação.

Posteriormente, Canale (1983) efetuou uma revisão do arcabouço anterior, ressaltou o valor do domínio das regras discursivas, estabelecendo-as como uma competência independente, além de aprimorar a definição da competência estratégica.

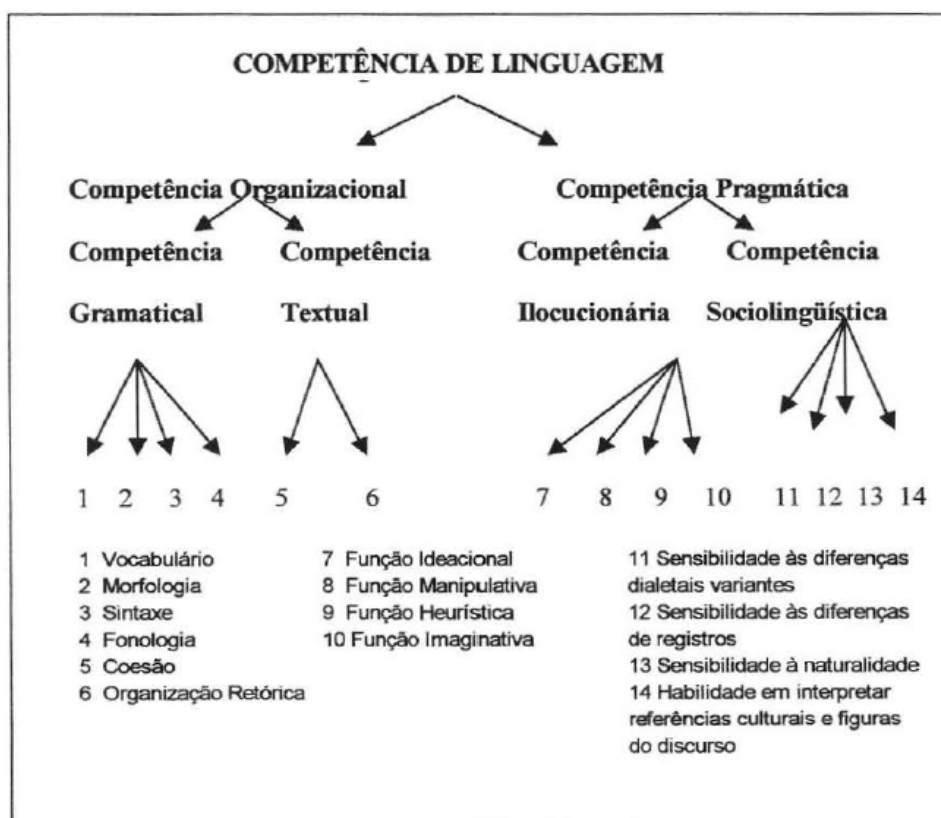
A **Competência discursiva** compreende, então, o conhecimento do indivíduo sobre como combinar formas gramaticais e sentidos comunicativos para produzir, sob diferentes gêneros, textos unificados requeridos pela função comunicativa.

A competência estratégica, nessa revisão, incorporou também a função de acentuar os efeitos retóricos dos enunciados.

Pode-se dizer, que, com essa adequação, aprimorou-se a concepção anterior do autor e de Swain sobre a competência comunicativa. Sob efeito conjuntamente dessas quatro competências componentes, a competência comunicativa é responsável pela compreensão e produção de textos apropriados e comunicativamente eficientes, aliados a maior possibilidade de serem realizados com êxito no momento real de comunicação.

Sob a ótica da avaliação, Bachman, em 1990, propôs um quadro de referência para descrição da competência comunicativa de linguagem, a fim de oferecer

uma base para o desenvolvimento e o uso de testes linguísticos, assim como para pesquisas nessa área. Na concepção do autor, a competência de linguagem pode ser apresentada com a figura a seguir:



Quadro 1: Competência de Linguagem de acordo com Bachman

Fonte: Bachman, 1990:87, apud Basso, 2001:127

Para Bachman (1990), a **competência organizacional** se refere às habilidades envolvidas no controle da estrutura formal da língua, o qual inclui a produção e o reconhecimento de sentenças gramaticalmente corretas, a compreensão do conteúdo proposicional e a sua organização em forma de texto. Essa competência se divide em duas – gramatical e textual. A **competência gramatical** indica o conhecimento das formas da língua; a **competência textual** compreende o conhecimento das convenções para unir as sentenças de modo a formar um texto, observadas as regras de coesão e de organização

retórica.

Enquanto a competência organizacional rege a organização dos signos linguísticos usados para a comunicação e o modo como eles são usados para se referir a pessoas, objetos, ideias e sentimentos, ou seja, as relações entre signos e seus referentes, a **competência pragmática** então atende as relações entre os usuários da língua e o contexto de comunicação. Para esse domínio, interessam duas competências: a ilocucionária e a sociolinguística. A **competência ilocucionária** se refere ao conhecimento das convenções pragmáticas para a realização aceitável de funções linguísticas, e a **competência sociolinguística**, o conhecimento das convenções sociolinguísticas para a realização de funções linguísticas de forma adequada para um dado contexto.

Em 1995, com base na necessidade de encontrar um modelo de competência comunicativa que fornecesse uma orientação mais explícita e voltada para o ensino e aprendizagem de línguas e para o planejamento curricular, Celce-Murcia, apoiada no modelo de Canale e Swain (1980), revisado por Canale (1983), propôs um modelo de competência.

A constituição da competência comunicativa pode ser representada com a figura a seguir:

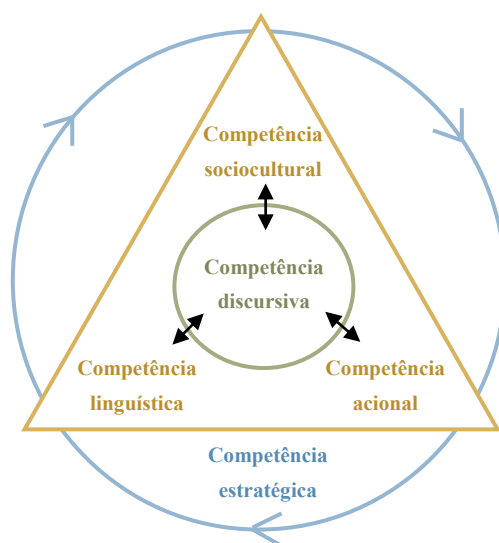


Figura 4: Modelo de Competência Comunicativa de Celce-Murcia

Fonte: Celce-Murcia; Dörnyei; Thurrell, 1995:10

Competência discursiva: é considerada como a nuclear, ou central, em relação às outras competências, uma vez que ela é formada nas constantes inter-relações entre/com as demais competências. Ela compreende a seleção, a sequenciação e a organização de palavras, de estruturas e de períodos, para a construção de um texto, oral ou escrito, completo.

Competência sociocultural: essa competência se refere ao conhecimento pragmático do usuário da língua sobre como se expressar apropriadamente, com consideração do contexto social e cultural do momento de comunicação.

Competência linguística: é composta por elementos básicos de comunicação verbal, tais como sintaxe, morfologia, léxico, fonologia, e ortografia, necessários para realizar a comunicação oral ou escrita.

Competência acional: essa competência é responsável por transmitir e permitir ao interlocutor compreender a intenção comunicativa, que relaciona a intenção do falante com a forma linguística, com base nos recursos verbais que geram força ilocucionária.

Competência estratégica: essa competência corresponde ao inventário de estratégias comunicativas, cognitivas e metacognitivas que permite ao interlocutor negociar significados, resolver ambiguidades e compensar deficiências em qualquer uma das outras competências.

Com relação ao seu referencial, o modelo de Celce-Murcia difere do modelo de Canale e Swain (CANALE e SWAIN, 1980; CANALE, 1983) em dois aspectos:

A diferença de denominação para os elementos básicos linguísticos (“competência linguística”, ao invés de “competência gramatical”) se dá pelo motivo de melhor indicar a presença da fonologia e do léxico nesse conjunto; porém, ambos os modelos atribuem importância fundamental a esses itens linguísticos.

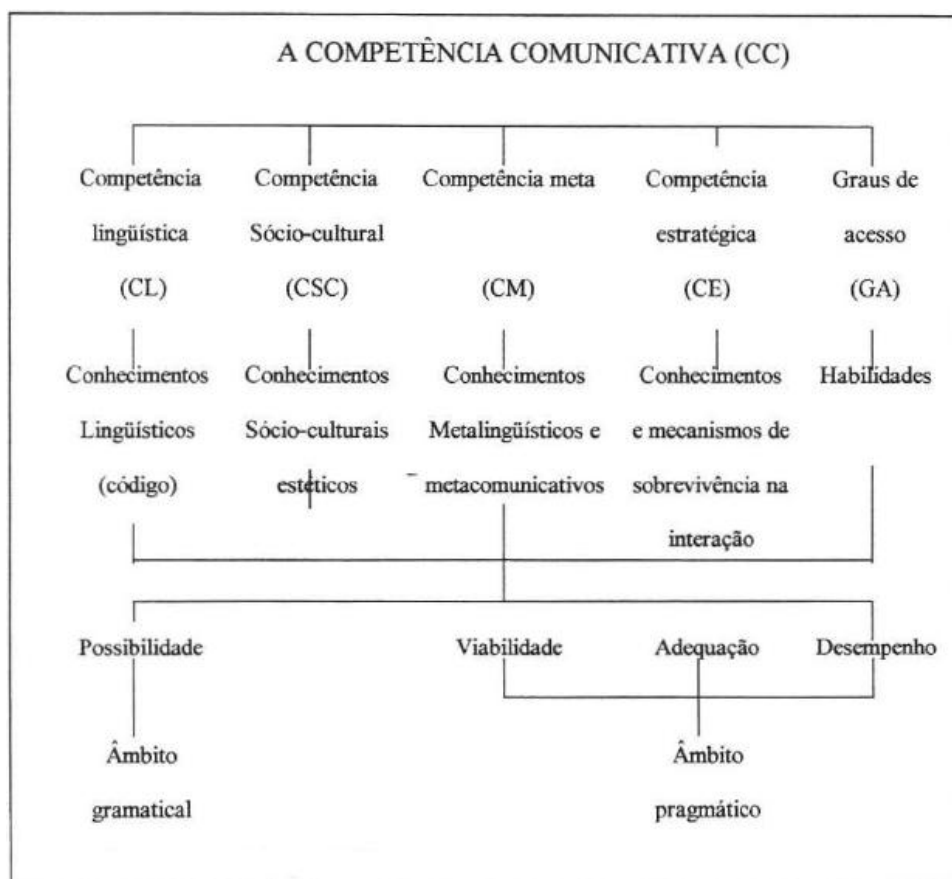
A adoção do termo “competência sociocultural”, em vez de “competência sociolinguística” tem como objetivo diferenciar o domínio da competência sociolinguística e o da acional, e de evidenciar que os recursos linguísticos são pertencentes às competências linguística, acional e discursiva, enquanto o conhecimento sociocultural é responsável pela adequação ou o uso apropriado desses recursos na comunicação.

No Brasil, Almeida Filho, apresentou sua construção teórica que envolve não só o conceito de competência comunicativa, mas também as competências necessárias ao desenvolvimento profissional do professor de línguas.

De acordo com o autor (2008:8), a comunicação é concebida como “interação social propositada”, na qual se envolve “apresentação pessoal”, possivelmente “combinada com a (re)construção de conhecimento”. Os participantes dessa interação social são sujeitos históricos, que comportam capacidades distintas para modular a construção do discurso e, por meio desse processo de negociação de sentido, tentam realizar a compreensão mútua.

Com base nessa perspectiva, o autor, em 1993¹, propõe seu modelo inicial de competência comunicativa, que condensa as contribuições teóricas de autores como Chomsky, Hymes, Canale e Swain, Canale, discutidas anteriormente neste trabalho. Esse modelo está representado no quadro a seguir:

¹ **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**, com sua 1ª edição em 1993 e 5ª edição em 2008; o trabalho teórico foi publicado desde 1993. Tomamos a edição de 2008 como referência.



Quadro 2: Competência Comunicativa de acordo com Almeida Filho

Fonte: Almeida Filho, 2008:9

Compreendemos, sob a perspectiva do autor, que a competência lingüística desse modelo abrange o domínio desde os constituintes básicos até a produção textual, ou seja, todo o mecanismo possível de construção lingüística que a língua oferece ao seu usuário. Nesse sentido, a competência meta, o elemento novo nesse modelo, refere-se a uma consciência mais elevada do usuário sobre seu domínio lingüístico, o que lhe permite identificar e explicar seu uso da língua.

Para o autor, a competência comunicativa se constitui, além da parte do conhecimento (representado pelas competências lingüística, sociocultural, meta e estratégica), também pela habilidade do indivíduo, na utilização dos conhecimentos disponíveis a ele para atuar na interação.

Na sua dedicação ao aprimoramento da qualidade de ensino e aprendizagem de língua estrangeira do país, o autor tem realizado e continua realizando reflexões sobre, entre outros assuntos relevantes, a formação de professores. Para desenvolver uma prática pedagógica mais consciente, o autor explicitou e discutiu o conceito de abordagem, o qual tem atuação direta em toda a operação global de ensino e aprendizagem de línguas. É na construção teórica desse conceito que se encontram como componentes influentes as competências do professor.

Por considerar a mudança de âmbito de atuação e de constituição teórica do termo competência, antes voltado para a descrição da capacidade ou conhecimento do usuário da língua, e agora do professor, optamos por discutir o modelo teórico das competências do professor de línguas desse autor em um novo tópico.

1.3 As competências do professor de línguas

Como revela o autor (ALMEIDA FILHO, 2006), o construto da competência comunicativa, desde seu primeiro uso na esfera do ensino de línguas, até posteriores aprimoramentos, foi a primeira influência para a concepção de competência do seu trabalho teórico.

O modelo de competências de professores começou com a **competência linguístico-comunicativa**, a qual herda primordialmente o construto teórico da competência comunicativa do falante-ouvinte. A diferença seria a nova configuração específica, voltada para a atuação profissional do professor de línguas, com uma nova denominação que ressalta a importância do equilíbrio entre “saber sobre (a parte linguística) e saber usar a língua-alvo (a parte comunicativa do termo composto)” na formação de professores

(ALMEIDA FILHO, 2006:10).

No seu estudo acerca das competências do professor de línguas, Alvarenga (1999:43) afirma que a competência linguístico-comunicativa é a que “permite ao professor produzir sentidos na língua-alvo via experiências válidas de comunicação”; ou ainda, como explica o próprio Almeida Filho (comunicação pessoal, apud ALVARENGA, 1999:43), ela “se constitui na competência do professor de produzir linguagem em contexto de uso e comunicação [...] para que os seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos.” Essa competência é considerada como o meio principal e o objeto do trabalho de um professor de línguas.

No final da década de 80, depois de conhecer na publicação de Mello (1986, apud ALMEIDA FILHO, 2006) o emprego do termo competência para indicar outros saberes e fazeres que não só o linguístico-comunicativo, é que o autor iniciou suas primeiras explorações sobre as competências próprias e necessárias para a formação e atuação do professor de línguas.

Para o autor, além da competência linguístico-comunicativa, a implícita se constitui como competência fundadora, e, com as duas juntas, o professor pode imprimir uma maneira básica de ensinar língua.

A **competência implícita** é definida pelo autor, na reconstrução do conceito de *habitus* de Bourdieu (1991, apud ALMEIDA FILHO, 2008:20), como um conjunto de “intenções, crenças e experiências” adquiridas pelo professor durante seu processo de formação, como pessoa, aluno, e professor. Essa competência faculta ao professor agir de forma espontânea para ensinar por meio dos procedimentos considerados apropriados por ele.

Conforme o professor se profissionaliza em relação a sua atuação pedagógica, ele terá oportunidade de desenvolver a **competência teórica**. Essa competência fornece ao

professor fundamento teórico, possibilitando ao professor “saber e saber explicar² por meio de termos e teorizações explícitas e articuladas como se dá o processo de ensino e aprendizagem de língua(s).” (ALMEIDA FILHO, 2004:13)

Esse preparo servirá como base para posterior análise, compreensão, teorização das práticas pedagógicas do professor, contribuindo para seu aprimoramento profissional.

Por outro lado, para que a competência teórica possa, de fato, exercer sua influência, o professor ainda precisa desenvolver a competência aplicada.

Segundo Alvarenga (1999), a **competência aplicada** surge do conhecimento da prática e do diálogo entre a competência implícita e a teórica. Desse contato e desse diálogo, desenvolve-se a capacidade do professor em adaptar a teoria aos diferentes contextos de ensino.

Desse modo, o professor conseguirá ensinar conscientemente de acordo com teorias e estudos da sua área de formação, e saberá explicar e justificar, com plausibilidade, sua ação e o resultado obtido em relação ao ensino e aprendizagem de língua (ALMEIDA FILHO, 2008:21).

Nesse sentido, o desenvolvimento da competência teórica implica o desenvolvimento da competência aplicada. Entendemos que seja por essa razão que em certas instâncias o autor denominou a competência teórica como uma subcompetência, agregada à competência aplicada, enfatizando a importância do fazer e não só o dizer, e a necessidade da relação de coerência entre a teoria e a prática.

Como confirma também Basso (2008:140), a competência aplicada está

² Com relação a esse verbo, o entendemos mais com o sentido de descrever, e apresentar, em vez de justificar, o que faz a diferença entre a competência teórica e a aplicada. Enquanto a primeira se refere ao domínio do saber teórico, e possibilita ao professor denominar ou descrever o processo de ensino e aprendizagem de línguas, a segunda torna o professor capaz de implementar esse saber teórico, e justificar com criticidade sua decisão e ensino.

“diretamente relacionada à subcompetência teórica, porém, esta última, desvinculada da anterior, tem pouco valor.”

Concordamos com a proposição do autor. Entretanto, pensamos também que, na ausência de uma boa fundamentação teórica, ou mesmo se essa existe, mas for de pouca qualidade, o desenvolvimento da competência aplicada também se tornaria precário, justamente pela falta de parâmetro referencial. Em outras palavras, essas duas competências são mutuamente dependentes. Por esse motivo, mantemos a denominação e o valor da competência teórica.

Por fim, para alcançar o nível mais elevado de consciência e de desenvolvimento profissional, o professor precisa desenvolver a **competência profissional**.

Essa competência inclui o reconhecimento do valor de professor, do dever e direito desse profissional, das expectativas da sociedade e dos requisitos a serem atendidos. Com a percepção desses elementos, pode-se desenvolver uma consciência do “eu professor(a)”, que abarca a visão macro-sistêmica sobre a carreira, a compreensão do significado dessa profissão e a capacidade de cuidar do destino profissional individual e coletivo.

Nesse sentido, essa competência é considerada pelo autor como a mais nobre em relação às demais, pois, ela avaliaria as condições de operação das competências, e permitiria tomar iniciativas de intervenção. Sob a coordenação da competência profissional, as outras competências podem cooperar para o aprimoramento contínuo e, em consequência, a valorização do ser professor.

Resumimos, então, na figura a seguir, o modelo de competências do professor de línguas, de Almeida Filho.



Figura 5: Modelo de competências do professor de línguas de Almeida Filho

Fonte: Almeida Filho, 2004, 2006, 2008

Neste capítulo de fundamentação teórica, iniciamos com a discussão sobre a concepção geral do conceito de competência inserido no âmbito da educação. Posteriormente, perpassamos as concepções sobre esse conceito na área específica de ensino e aprendizagem de línguas, para, no fim, chegarmos ao modelo de competências de professores de línguas.

Para melhor compreender e definir o modelo de competências do professor de línguas, pensamos ser importante comparar as concepções sobre o conceito de competências advindas dessas duas áreas.

No viés educacional, uma visão mais genérica, encontramos a reorganização teórica de Hsu (2009) como o modelo sintetizante e representativo dos pesquisadores franceses por ela analisados e mencionados.

Compreende-se que o conceito de competência é, de forma resumida, uma projeção em conjunto de três fatores: a situação, o recurso e a reflexão. Em outras palavras, a competência se refere à capacidade do indivíduo, diante de uma situação real, sob sua ponderação sensata, saber mobilizar os recursos (internos e externos) disponíveis para

resolver os problemas ou mesmo realizar seu objetivo.

No ensino e aprendizagem de línguas, especificamente sobre a atuação profissional do professor de línguas, temos o modelo de Almeida Filho como referencial.

De acordo com esse autor (2006:11), “as competências são capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor.”

Na definição do autor, especialmente nas expressões “capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento” e “capacidade de tomada de decisões”, podemos observar a suposição de uma situação de “problema”, a qual requer que o professor imprima uma compreensão geral da circunstância, e, com base no conhecimento, orienta-se para a solução. Quando um professor apresenta essa atitude ou postura com relação ao seu fazer pedagógico, ele pode ser visto como um profissional competente.

Dessa maneira, podemos dizer que existe uma correspondência de sentido sobre o conceito de competência entre Hsu e Almeida Filho, uma vez que ambos concebem a interação entre os três fatores (situação, reflexão, recurso) como elemento característico (para o desenvolvimento) da competência de um professor.

Nesse sentido, no modelo de competências do professor de Almeida Filho, esse elemento característico deveria permear as cinco competências constituintes, e isso é de fato verificável.

Um professor que dispõe da competência linguístico-comunicativa possui, além dos conhecimentos (linguístico, sociocultural, metalinguístico e mecanismo de sobrevivência na interação), a capacidade de mobilizá-los para a comunicação. Dessa forma, ele poderá colaborar no desenvolvimento dessa mesma competência dos seus alunos. Nessa

concepção, vemos a importância dada ao contexto comunicacional, ao conhecimento acerca da língua e à capacidade metacognitiva do professor, perfazendo os três eixos da competência.

Quando é mencionada a competência teórica, que corresponde primordialmente ao conhecimento do que é ensinar e aprender, o autor alerta que, se ela é desvinculada da competência aplicada, terá seu valor reduzido.

Por outro lado, embora a competência aplicada receba essa consideração especial, a teórica não é retirada do modelo, e, sem ela, a aplicada também não poderá ser desenvolvida.

Observamos que, tanto uma quanto outra, são indispensáveis, pois, é no enfrentamento da situação real de ensino, que o professor pode ser incentivado para refletir sobre a viabilidade do seu saber teórico e tem a oportunidade de utilizá-lo como ferramenta para realizar sua proposta pedagógica. Nessa coexistência das duas competências, encontramos os três fatores na interação. Desse modo, podemos conferir novamente a presença da relação triangular na proposição do autor sobre as competências.

A competência implícita, na definição do autor, é um conjunto de disposições – intuição, crença, experiência. Entendemos essas disposições como as tendências psicológicas e pré-concepções, que sob o comando mental, embora sem juízo crítico, promovem ações consideradas como adequadas em resposta à demanda da situação.

Essas disposições podem ter a função do conhecimento que fornece suporte para a ação. A mente pode desempenhar o papel da reflexão, representando a faculdade intelectual. Assim, quando surge determinada situação, esses dois elementos são ativados para entrarem em ação. Desse modo, podemos conferir também a presença dos três elementos na concepção dessa competência: a situação, o recurso e a reflexão. Por essas operações acontecerem de forma oculta, entendemos a denominação como competência

implícita.

Para o professor poder desenvolver ou lecionar com competência profissional, é preciso que tenha consideração sobre o contexto de atuação, e esteja consciente do valor social e do significado pessoal com relação a esse trabalho pedagógico. Com isso, ele saberá utilizar os recursos (atividades de atualização) e administrar o crescimento profissional individual e coletivo.

Assim, nessa concepção sobre a competência profissional, também podemos observar a interação entre a situação (contexto de atuação), reflexão (tomada de consciência profissional), e recurso (atividades de aprimoramento).

Após essa apresentação e discussão dos estudos teóricos acerca do conceito de competência e da concepção das competências do professor de línguas, consideramos adequado e suficiente para este trabalho tomarmos o modelo de competências do professor de línguas de Almeida Filho como norteador para guiar o trabalho de análise.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 Natureza da pesquisa

A busca do saber e da explicação do mundo pode ser considerada e reconhecida como uma das necessidades primordiais do ser humano, o que, na maioria das vezes, incentiva e aprimora os fazeres científicos ao longo da história da humanidade.

Sabe-se também que, conforme a transformação ocorrida na comunidade humana, mudam-se a percepção e a concepção do homem sobre o mundo, assim como seu modo de chegar ao saber, e o mundo de conhecimento construído por ele. Nesse sentido, pode-se dizer que o mundo de conhecimento cresce e diversifica-se com o tempo e com o homem.

Dessa maneira, ao iniciar nosso trabalho de investigação, vemos a necessidade de nos situar melhor nesse mundo, e encontrar um lugar mais adequado para nosso estudo, alinhando-o em relação a uma perspectiva mais condizente, o que pode nos ajudar a organizar o direcionamento teórico e orientar o trabalho metodológico.

A área de estudos sociais é considerada uma nas quais se inicia a adoção do paradigma qualitativo. Nos pensamentos fundantes, de acordo com Bogdan e Biklen (2001:32-46), a filosofia da fenomenologia e da sociologia fenomenológica, abordadas respectivamente por Edmund Husserl e Alfred Schutz, podem ser vistas como duas das mais influentes.

Segundo Cheng (1983), na concepção da fenomenologia, os objetos não possuem significado em si, e nem representam a realidade. Eles só adquirem seus valores, uma vez concebidos pela consciência humana. É por meio das relações de interpretação dos

significados que se constroem o mundo. Em outras palavras, o mundo não se forma por si; ele se faz por meio das ações humanas, e mais precisamente pela consciência. Compreender/interpretar a consciência do homem era tarefa primordial dos estudiosos da área, por considerarem que isso os leva/levaria à compreensão do mundo, e à realização da ciência. Essa concepção postulada por Husserl foi muito importante e fundamentou muitos estudos da área de humanidade, modificando a concepção de mundo e caminhos para se chegar ao conhecimento.

Já o pensamento de Schutz (apud DE CASTRO, 2012), fundador da sociologia fenomenológica surgiu na confluência da fenomenologia husserliana e da sociologia weberiana. Na sua busca sobre a explicação dos fenômenos sociais, ele corrobora a concepção de Husserl, que considera a consciência como um ato exclusivo do homem e que considera ser por meio dos jogos de sentidos entre o sujeito e a experiência que o homem concebe o mundo. Por outro lado, Schutz reintroduz a proposição de Weber, a de que os fenômenos sociais são compreendidos como processo de tipificação, por meio do qual, os homens compartilham suas experiências, interagem entre si, e, em conjunto, constroem a sociedade.

Unindo as duas concepções, Schutz propôs que os homens, atores sociais, cada qual com seu potencial subjetivo integral, por meio do processo compreensivo, constituem e se constituem intersubjetivamente a/na sociedade. Nesse tempo-espaço, forma-se um senso comum entre os sujeitos, conferindo o caráter de coesão e de comunicação a essa comunidade, e, ao mesmo tempo, com a atuação da consciência subjetiva, esse construto social também se encontra em contínua transformação.

De acordo com os pontos de vista dos pensadores apresentados, observamos a diferença substancial entre os fenômenos naturais e sociais, e que um estudo com foco limitado nos aspectos objetivos poderia ser redutor em relação ao que pode ser investigado.

Compreendendo que os fenômenos sociais se constroem na e pela interação entre os indivíduos, no constante processo de interpretação e produção de sentido ocorrido colaborativamente, é considerado, no estudo social, pertinente e coerente que as investigações sejam realizadas pelo mesmo procedimento - interpretar os objetos de estudo junto com a base de conhecimento do pesquisador (também participante da construção social do contexto pesquisado), para se obter maior exploração de significados, e, então, melhor compreensão sobre o que se propõe a estudar.

Refletindo sobre nossa pesquisa, que busca compreender o perfil de competência do professor de línguas de um contexto social distinto, notamos no nosso trabalho dois focos principais a serem abordados: a concepção de competência do professor de línguas e sua atuação em um contexto social específico.

Pensamos que a concepção de competência do professor de línguas se origina nas experiências humanas, e sua formulação se embasa em uma conexão entre diversas mentes em interação social.

Ao estudar a ocorrência dessa concepção numa cultura diferente daquela na qual ele foi formulado, relembro-nos da concepção de Schutz sobre a cultura. Conforme a proposição de Schutz (apud DE CASTRO, 2012:59), a cultura é como um “processo de identificação”, “uma guinada pragmática, um ato social de contato dos indivíduos com o mundo, e reconhecimento e interpretações das situações que envolvem o mundo e superações dos impasses constituídos”; e o símbolo existe “no processo pragmático do indivíduo em conferir sentido ao mundo” junto com as “reservas de experiências e recursos de expressão”.

Baseado nessas observações, podemos reconhecer que tanto a concepção de competências do professor de línguas, quanto a atuação dessa concepção em um contexto social específico, constituem e podem ser considerados como fenômenos sociais.

Dessa forma, para estudar a relação entre a concepção de competências do professor de línguas e a sociedade de Taiwan, pensamos que seria importante adentrarmos as reservas de experiências e recursos de expressão dessa comunidade, para podermos nos aprofundar nos seus processos de significação e, em consequência, na nossa compreensão.

Assim, poderíamos inferir ser apropriado desenvolver o estudo com base no construto teórico discutido anteriormente, pela proximidade da concepção sobre o mundo (de conhecimento) e pela possibilidade de obter uma compreensão aprofundada por meio dessa metodologia de investigação.

Para proceder essa exploração, contemplando o caráter intersubjetivo do processo de significação, consideramos nossa familiaridade - no sentido de participação na constituição social - tanto com o contexto de onde surge o olhar investigativo e o principal pressuposto teórico, quanto com o contexto em análise, um elemento pertinente nesse estudo de base interpretativista.

Reconhecemos que a perspectiva subjetiva nas pesquisas sociais tem sido alvo de crítica no questionamento sobre a objetividade dos trabalhos científicos. Sobre essa questão, apoiamo-nos também na observação de Bogdan e Biklen (2001:49-51) para compor/complementar nossa compreensão sobre o valor objetivo da subjetividade e tentar estabelecer melhor a confiabilidade e a validade da pesquisa.

Para os autores, nos estudos qualitativos, é inevitável a subjetividade do pesquisador. Além do confiável e consolidado construto teórico fundante desse paradigma de pesquisa, o próprio procedimento da investigação também aprimora o teor da cientificidade.

De modo geral, o tempo de contato do pesquisador com o mundo de experiência (objeto/contexto em análise) é longo. Primeiramente, esse tempo se constitui pelas tarefas consistentes de observação, verificação e seleção de dados diversos. Depois,

diante desses dados qualitativa e quantitativamente confiáveis, descrição e explicação mais detalhadas e aprofundadas sobre o objeto de estudo, o pesquisador, baseado na sua percepção, ainda confere, interage com e reflete sobre o que os dados sugerem.

Assim, a compreensão que se obtém no final não seria previsível/criável pelo intelecto subjetivo inicial; além disso, nessas reflexões, o próprio pesquisador, muitas vezes, torna-se consciente das suas concepções subjetivas, e, com isso, tenta se afastar do julgamento não objetivo.

Delineamos, então, nossa orientação conceitual com base nessa discussão, para que possamos construir uma pesquisa com direcionamento melhor definido, e com coerência e sistematicidade conceituais; e confirmamos, assim, que nossa pesquisa é de base qualitativa, e de cunho interpretativista.

2.2 Contexto de pesquisa

Em 1898, deu-se início ao estabelecimento da instituição normal na China, e, cinco anos depois, delegou-se a ela a responsabilidade exclusiva de formação de docentes, sob a perspectiva de um sistema educacional independente. Inicialmente, essas instituições eram divididas em dois conjuntos, que formavam professores para atuar nos ensinos de diferentes níveis. Após as mudanças do sistema educacional ocorridas ao longo do tempo, esses dois conjuntos corresponderiam respectivamente, nos dias atuais, à faculdade normal, que forma professores do ensino fundamental, e à universidade normal, docentes do ensino médio. (JIA, 2000:146-147)

Considerando essa tradição, optamos pela Universidade Normal Nacional de

Taiwan³ (NTNU) e mais especificamente pelo curso de Letras de língua inglesa inserido nessa instituição como nosso principal objeto de estudo, uma vez que a referida universidade foi uma das primeiras instituições educacionais públicas estabelecidas nesse país, e encarregada de formação de professores. Esperamos, por essa opção, coletar, de forma mais completa, os dados necessários e condizentes com o objetivo do nosso estudo.

Por considerar as instâncias contextuais como parte constituinte do processo de formação de professores e, como consequência, do perfil de competências do professor de línguas, apresentaremos melhor nosso contexto de investigação juntamente com a discussão relacionada ao estudo de competências, que se seguirá no próximo capítulo.

2.3 Instrumentos e percurso da coleta de dados

Sendo nosso foco a busca do perfil de competências do professor de línguas, e pensando em abordar a questão com maior abrangência possível, consideramos importante proceder o estudo por dois vieses – tanto pelo documento oficial, em que se registram a proposta e o planejamento do curso, quanto pelo depoimento individual dos professores – para que, a partir deles, possamos encontrar com maior evidência a perspectiva subjetiva dos principais agentes no processo formativo.

Para tanto, contaremos como apoio inicial do presente trabalho investigativo, dados coletados e analisados em outra pesquisa realizada por nós anteriormente (HSIEN, 2010), focada no estudo das ementas das disciplinas abordadas, o que nos forneceria uma contextualização geral, além da compreensão sobre o direcionamento do curso e um esboço inicial sobre o perfil de competências de professores desejado desta instituição, com cuja

³ 國立台灣師範大學 National Taiwan Normal University

base, teríamos maior segurança e possibilidade para proceder a uma exploração mais aprofundada.

Inicialmente, acessamos o site da universidade e o do Departamento de Língua Inglesa. Deste último baixamos a grade curricular disponibilizada. Foi realizada uma pesquisa geral nas páginas virtuais dessa universidade e das instituições governamentais educacionais relacionadas, para gerar compreensão mais abrangente do contexto de pesquisa. Esperamos sobretudo com essa exploração inferir elementos que podem influenciar a elaboração da grade, tais como: história da universidade, processo de seleção dos alunos para licenciatura e os regimes educacionais relacionados, dentre outros. A análise do conjunto desses elementos e da grade curricular, buscando relação e interação entre eles, permitiu uma compreensão mais integrada do nosso objeto de estudo.

Após obtenção dos documentos, foi utilizada a metodologia definida por Krippendorff (apud LÜDKE, 1986:41) de análise de documentos, visando à investigação do conteúdo simbólico das mensagens, em busca de evidências de valores em relação às competências do professor de língua estrangeira, nos elementos constituintes das ementas: objetivo, conteúdo abordado, descrição sobre o procedimento de aula, modo de avaliação, referências bibliográficas e calendário das aulas do semestre. A fim de imprimir uma visão sobre a tendência geral do curso, foram detalhadamente estudados 187 planos de ensino, dos quais, 100 foram utilizados para compor o *corpus* da análise, que corresponde a 26 disciplinas obrigatórias e 4 optativas.⁴

Depois desse mapeamento inicial, para tentativa de exploração no cerne da concepção dos formadores, pareceu-nos apropriado adotar como outro procedimento de coleta de dados, a entrevista. Como aponta Bogdan e Biklen (2001:46,139), se quisermos entender como as pessoas concebem o mundo e como se forma essa concepção, devemos

⁴ Foram utilizados planos de ensino elaborados por distintos docentes para uma mesma disciplina, o que explica haver 100 planos na composição do *corpus* de análise, referente a 30 disciplinas.

nos aproximar delas e ouvi-las. O uso da entrevista como instrumento principal ou mesmo como complementar (a análise documental ou a outros métodos) nos disponibiliza dados que possibilitam a compreensão de como nossos entrevistados interpretam o mundo.

Como Patton (1990, apud FRAENKEL e WALLEN, 2003:556) também corrobora, “entrevistamos para que possamos encontrar elementos que não podem ser observados diretamente.” “Não conseguimos observar o sentimento, pensamento e intenção”, nem “como as pessoas concebem o mundo e como lhe atribuem significado. Por isso, é preciso solicitar que elas emitam suas opiniões acerca dessas questões.”

No tocante à forma de realizar a entrevista, optamos pela modalidade semi-estruturada, uma vez que por esse meio podemos manter, em foco, os tópicos principais e o contorno teórico (dando maior segurança na obtenção de dados) e, ao mesmo tempo, reservar espaço para o surgimento de assuntos importantes não previstos.

Para essa coleta de dados, viajamos para Taiwan e realizamos entrevistas presenciais com seis professores efetivos, que têm participação direta no processo de formação de professores, por ministrarem disciplinas das principais áreas de estudo abordadas na grade curricular. As entrevistas foram procedidas em mandarim, a língua oficial desse país, cujas transcrições foram feitas nesse mesmo idioma, e apenas partes dos depoimentos consideradas mais diretamente vinculadas ao foco do estudo foram traduzidas para serem discutidas no trabalho.

Os seis professores são respectivamente quatro do Departamento de Língua Inglesa, um do Departamento de Psicologia e Aconselhamento Educacional e um do Departamento de Educação. A relação da área principal de atuação, a formação e o nome fictício desses professores é apresentada a seguir:

Departamento de Língua Inglesa:

Área de estudo de linguística: Profª. LING

Possui mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade de Illinois em Urbana-Champaign.

Área de estudo de literatura: Prof. LIT

Possui doutorado em Estudo de Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Nova York em Búfalo.

Área de estudo de ensino e aprendizagem de língua inglesa: Profª. ELI e Prof. ELIN

Profª ELI possui mestrado em Linguística pela Universidade Normal Nacional de Taiwan e doutorado em Ensino de Língua Estrangeira pela Universidade do Texas em Austin.

Prof. ELIN possui doutorado em Ensino de Língua Estrangeira pela Universidade do Texas em Austin.

Departamento de Psicologia e Aconselhamento Educacional: Prof. PAE

É mestre em Educação pela Universidade Normal Nacional de Taiwan e doutor em Psicologia de Educação pela Universidade de Oregon.

Departamento de Educação: Prof. EDU

É mestre e doutor em Educação pela Universidade Normal Nacional de Taiwan.

Realizadas as entrevistas, associamos suas transcrições, de um lado, com o arcabouço teórico, promovendo as interações entre os dois, e de outro, com as evidências recolhidas nas ementas, já dialogadas com as teorias propostas, verificando as possíveis relações de confronto/concordância, para que, por meio da inter-relação dos três, conseguíssemos construir uma compreensão sistematizada e próxima à realidade, imprimindo validade a análise e discussão de dados, item que será apresentado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, separamos a análise em duas partes.

Por considerar o contexto social como base fundante dos fenômenos educacionais, nos quais se incluem o processo de formação de professores e as concepções e desenvolvimento das competências desses profissionais, e que a compreensão do contexto social corrobora a compreensão do perfil de competências do professor, trataremos os dados contextuais como parte da análise.

Assim, feita a discussão do contexto, seguiremos para exploração sobre as disciplinas oferecidas pelo curso, em relação ao modelo de competências postulado por Almeida Filho.

Esperamos com essas duas partes da análise gerar uma compreensão mais integrada, suficiente para responder nossas perguntas de pesquisa.

3.1 Discussão sobre o contexto de análise

3.1.1 A Universidade Normal Nacional de Taiwan

A Universidade Normal Nacional de Taiwan (NTNU), localizada na capital Taipei, foi fundada em 1946, como faculdade normal, e, em 1955, tornou-se universidade. Atualmente, é constituída por 58 departamentos e institutos, divididos em 10 escolas. Até 1994, foi uma das instituições normais que detinha direito exclusivo de formação de

professores.

No entanto, nesse mesmo ano, foi também concedido tal direito a outras universidades, anteriormente não-formadoras de docentes. Tais universidades defendiam sua legitimação em nome da democracia, e justificavam que a concorrência de mercado livre, sem intervenção e controle do governo, favoreceria o aprimoramento da qualidade de formação.

Tal concessão trouxe, porém, alguns efeitos não-benéficos ao sistema de formação de professores. Como houve falha no controle e na certificação da qualidade da formação, além da tendência de os casais terem poucos filhos, os professores passaram a se formar em número excedente.

Na tentativa de solucionar esse problema, algumas providências foram tomadas pelo governo.

a) A transformação das antigas instituições normais

Com a ampliação da rede formadora, as antigas faculdades e universidades normais se tornam universidades comuns. Porém, como sempre atendiam a um público limitado, tais instituições não possuíam infra-estrutura suficiente para competir com as outras universidades. Por reconhecer sua qualidade de ensino, pensando em preservá-la na licenciatura, e em mantê-la em outras áreas de ciência, o governo incentivou e auxiliou sua transformação.

b) Reavaliação das demais universidades formadoras e redefinição do número de vagas

Com a finalidade de restabelecer a qualidade de formação e reorganizar os recursos humanos do país, foi realizado um estudo sobre a situação do ensino no país.

Iniciou-se uma reavaliação criteriosa sobre as instituições formadoras, sendo que as desqualificadas foram suspensas de imediato (não poderiam mais oferecer cursos de licenciatura), e o número total de vagas por ano reduziu-se para 50% do original.

c) Estabelecimento de novas formas de certificação dos professores para efetivar sua atuação profissional

O diploma do curso de licenciatura não é mais a garantia que assegura a vaga do professor em escola pública. Antes dessa mudança, os professores eram distribuídos automaticamente à rede pública, logo que concluíam o curso de licenciatura. Atualmente, depois de finalizar o curso, os recém formados precisam primeiro prestar o exame nacional, para serem certificados como professor e poderem seguir a carreira.

O referido exame se divide em quatro categorias: 1) Educação infantil; 2) Educação especial; 3) Ensino fundamental e 4) Ensino médio.⁵

Para o professor do ensino médio, é requerida uma prova escrita sobre quatro áreas de conhecimento:

Áreas comuns:

a) Língua chinesa:

Literatura chinesa, redação, interpretação de texto e fonética da língua chinesa.

b) Princípios e sistema de educação:

Psicologia, sociologia, e filosofia da educação, princípios e práticas das cinco dimensões educacionais (moral, intelectual, física, social e artística).

⁵ As informações foram retiradas do site do Ministério da Educação de Taiwan, que consta na lista das Referências Bibliográficas desta pesquisa.

Áreas específicas:

a) Currículo e instrução do ensino médio:

Planejamento e desenvolvimento do currículo do ensino médio, princípios e projeto de ensino, gestão de classe e avaliação.

b) Desenvolvimento do adolescente e a orientação requerida:

Desenvolvimento do adolescente: contemplam-se os aspectos moral, fisiológico, cognitivo, social, emocional e de personalidade.

Orientação ao adolescente: incluem-se as principais teorias de aconselhamento – aspectos comportamental, de convívio social, de aprendizagem –, diagnóstico de problema de adaptação e testes psicológicos e educacionais.

Mesmo de posse do certificado de licenciatura, para poder lecionar numa escola, os novos professores precisam prestar outra prova. Como o ensino médio é dividido em duas fases: 1) de 13 a 15 anos, e 2) de 16 a 18 anos (idade do aluno), a prova se faz de forma unificada no âmbito da cidade ou da região para a fase 1, e de forma independente por cada escola para a fase 2.

Para ambas as fases, a prova é constituída de duas etapas, de caráter eliminatório: 1) prova escrita - sobre conceitos gerais da educação e metodologia de ensino, 2) prova didática e entrevista.

Para a prova da fase 2, além dessas etapas mencionadas, as instituições podem exigir outros requisitos, de acordo com o perfil de professor pré-estabelecido por elas.

Frente a essas transformações, dentre as mudanças promovidas na NTNU, pode-se destacar a criação de 30 programas extra-curriculares, abertos à universidade, de 20 a 40 créditos, com duração de 4 anos, ocorrendo concomitantemente com os cursos

regulares. Os alunos podem se inscrever mesmo que o programa escolhido não apresente nenhum vínculo com seu estudo principal. Segundo a NTNU, espera-se, com o estabelecimento desses programas, que se possam aproveitar de forma adequada os recursos educacionais, atender à tendência de múltiplo desenvolvimento da sociedade, promover integração entre as ciências e incentivar os alunos a ampliarem seus campos de conhecimento.

Com a mudança de regime e a redução do número de vagas, a NTNU precisou reformular o processo seletivo dos candidatos aos cursos de licenciatura.

Depois que os alunos passam pelo processo seletivo geral unificado, os que pretendem se formar em licenciatura, deparam-se com mais dois processos. Após um ano de estudo, os candidatos se classificam pelas notas do primeiro semestre, e 70% desses, os melhores classificados, são selecionados e começam a estudar as disciplinas da área de educação. Como a quantidade de vagas é 40% do número total de cada turma, ao terminar o primeiro semestre do segundo ano, repete-se a classificação e, de acordo com o número de vagas disponíveis, selecionam-se os que apresentam melhor desempenho.

Em relação ao critério utilizado, além da nota da prova, os alunos são avaliados pelo comportamento, de acordo com os valores morais (estabelecidos e abordados convencional e tradicionalmente desde o ensino fundamental), são verificado se possuem registro de violação do regulamento interno da universidade, e as observações feitas pelos professores-orientadores também são levadas em consideração.

Na entrevista com os professores, uma fala da professora LING acrescentou informações sobre o processo de seleção de professores do ensino médio. Como mencionado anteriormente, cada escola do ensino médio da fase 2 faz seu próprio processo seletivo, que, além das duas etapas da prova, pode ainda incluir outros requisitos considerados importantes para atender seu público. Sobre esse aspecto, a professora

comenta:

Me lembro que a “Zhongshan Girls High School”, um tempo atrás, achava que professores jovens não davam conta das alunas, e considerou que 35 anos seria uma idade mais promissora. No processo de seleção, além da avaliação do desempenho por meio de provas, existe também a avaliação dos dados pessoais. Neste caso, se o candidato tem um ano a menos que 35, é um ponto a menos, ou um ano a mais, também um ponto a menos.

Na avaliação dos dados pessoais, as escolas escolhem o tipo de professor de suas preferências. Podem incluir a idade, o estudo de pós-graduação, entre outros. Às vezes, podem preferir os professores dos 30 aos 40 anos, posto que, às vezes, a vestimenta dos professores mais jovens não se diferem da dos alunos. Cada escola tem sua moralidade. Se for ver no “Jianguo High School”, o critério possivelmente será outro.

Por meio das medidas tomadas pelo governo e atendidas pela universidade e escolas do ensino médio, observamos a preocupação e a consideração pela educação tanto por parte do governo quanto das instituições, além de certas expectativas específicas sobre um professor. No comentário anterior da professora, notamos ser importante o professor apresentar competência no conhecimento e no ensino, e também outras características que o tornam capaz de lidar com os alunos e justificam sua atuação como professor.

Essa expectativa pode parecer de forma mais explícita na fala da professora ELI, quando ela explica o critério de seleção dos candidatos ao curso de licenciatura:

Quando se inicia a seleção dos alunos para o curso de licenciatura, eles (os candidatos) são classificados de acordo com seus desempenhos no estudo. Esperamos que os professores formados possam ter bom nível de competência linguística e de inteligência relacionada ao ensino de língua. Além disso, levamos também em consideração no processo de avaliação a conduta dos alunos. As instituições normais prestam bastante atenção nisso, e sempre foram assim. [...] Preocupamo-nos com o caráter do aluno, que o caráter é uma parte muito importante na formação de professores. [...] Temos exigência um pouco maior

sobre o caráter, devido à nossa tradição confucionista, que é de “respeitar o mestre e prezar a Verdade ensinada” [...]. No entanto, no papel de uma instituição normal, quando os educamos, não pensamos que a sociedade deve respeitá-los, e sim eles é que precisam merecer o respeito.

Complementando esse critério de seleção, a professora LING expõe a definição dada pela sociedade de Taiwan à educação e ao professor:

Na convenção social de Taiwan, a educação é uma obra sagrada de grande projeção, e se espera que ela possa ser apoiada continuamente. Investir na educação é que se tem o futuro. Quanto ao professor, ele seria uma pessoa decisiva para orientar os alunos em direção ao futuro. Para tanto, seu caráter e sua qualificação são muito importantes. Se falharmos na seleção e na avaliação dos professores, é previsível o tipo de aluno que teremos no futuro. Uma vez que a educação é relevante, a questão do professor precisa ser tratada com seriedade. Nesse sentido, certas exigências básicas e fundamentais são necessárias.

Ao comentar sobre graduação em licenciatura, ela afirma:

Antes que os alunos iniciem seu estudo de licenciatura, eles precisam passar pela seleção, para ser verificado se são pessoas apropriadas. Ser apropriado significa saber se o aluno percebe a importância da educação e se sente responsável pela realização dessa missão.

Por meio das falas dessas professoras, vemos que, no nosso contexto de pesquisa, a relação governo-sociedade-educação e sua reciprocidade são bastante enfatizadas, uma vez que os três constituintes da relação são estritamente interligados, e a situação de um influencia diretamente a dos outros dois.

O professor está inserido em um desses elos e visto como responsável pelo bem maior da comunidade. É atribuída a ele uma função social que demanda tanto seu

domínio relacionado ao ensino de conhecimento, quanto sua capacidade de encarregar-se dessa responsabilidade, o que incluiria seu caráter e outros saberes importantes.

No capítulo do Registro sobre Assuntos de Educação no Clássico dos Ritos⁶ (1996:303), diz-se:

O Homem Nobre compreende a Verdade, e sabe o caminho que deve percorrer para chegar a ela. Por isso, reconhece o belo e o mal, tem saber amplo, e concebe o saber como a manifestação da Verdade. Sendo uma pessoa capaz disso, ela pode ser um professor [...].⁷

Com base no excerto do Clássico dos Ritos, percebemos que o professor na concepção da China antiga não seria apenas uma pessoa que tem conhecimento. Um professor é um homem de caráter nobre e respeitável, conhecedor da Verdade e do conhecimento, o que o torna capaz de orientar as pessoas.

Segundo Jia (2000:48), ao analisar a evolução da educação chinesa,

(Nos registros antigos), ao mencionar um bom ensinador, usava-se o termo “Homem Nobre”. De acordo com a concepção confucionista, “Homem Nobre” se refere a uma pessoa virtuosa e erudita, uma pessoa de caráter ideal. Quando atinge o nível de ser um professor, além de poder orientar os sucessores, pode ser o líder do povo. Com base nisso, pode-se perceber que no tempo antigo as pessoas tinham expectativa elevada sobre um professor ideal. Em nosso país, o professor sempre foi de elevada estima e respeito, justamente porque o professor possui caráter e competência admiráveis e respeitáveis. Por isso, é esperado que os professores satisfaçam as condições de ser um professor, que, sem elas, não podem ser considerados como tal.⁸

⁶ Clássico dos Ritos (禮記, Li Ji) é um dos Cinco Clássicos do cânon do confucionismo, que compõem a base de estudo da academia desde o tempo antigo e constituem a cultura chinesa. O Clássico dos Ritos aborda as normas e os ritos da sociedade chinesa do período antes de 256 a.C.. A importância do livro se dá, talvez, não tanto pelos regimes e hábitos registrados, mas pelo que está contido neles - o valor e o significado da vida do homem, o que fundamenta seus princípios e o orienta sobre sua vida e seus fazeres sociais.

⁷ Tradução nossa. 君子知至學之難易而知其美惡，然後能博喻，能博喻然後能為師。

⁸ Tradução nossa. 說到好的教學時，必然用「君子」這個名稱。照儒家的觀點，「君子」常常指博學修

Com base nesses excertos, podemos perceber que a concepção revelada pelos professores e a importância dada à educação pelo governo têm sua origem em tempo remoto. Mesmo na atualidade, com as mudanças nas estruturas sociais (contendo aspectos geográfico, político, econômico, físico-biológico, entre outros) a base do pensamento e o sistema de valor dessa cultura continuam permeando a mente das pessoas e seus fazeres sociais.

Conforme a concepção de Almeida Filho (2012:18), as expectativas sociais e o valor de ser professor são componentes da competência profissional. Essa competência por sua vez “tem um valor agregado de que as outras não dispõem”, que é de “avaliar o estágio atual e relações entre as competências para tomar iniciativa de intervenção.”

Entendemos com essa definição do autor que a competência profissional tem a função de gerir as relações e o “desempenho” das outras competências. Dessa forma, seus princípios referências (o valor de professor e as expectativas sociais) podem ser conferidos também nas demais competências.

Assim, podemos conceber, então, que esse complexo de relação e de significado sociocultural mencionado seria constituinte essencial da consciência profissional de um professor de Taiwan, atuando diretamente sobre suas ações pedagógicas e na sua decisão sobre o desenvolvimento das demais competências.

Nesse sentido, para que consigamos uma compreensão mais plena sobre o perfil de competência dos professores de língua inglesa dessa sociedade, vemos a importância de levar em consideração esses valores na análise e, na medida do possível, aprofundar nosso estudo sobre eles.

Vemos que, tanto nas falas das professoras, quanto nos excertos dos livros,

德的人，是一種具有理想人格的人。如果到了能為人師的階段，不但可以教導後進，而且可以為民長上。可見古代對於理想的教師，寄有很高的期望。在我國，師道向來極受尊崇，便是因為人師具有受人尊崇的人格和能力。因為如此重視師道，所以也期望為人師者，具備人師的條件。缺乏人師必備的條件，便不算人師。

ambos mencionam “tradição/concepção confucionista”, e sua influência na educação. Observamos também, na concepção social desse país, que a formação do professor de línguas se insere num construto maior (educação) e que a formação de um professor de línguas implica a formação de um educador. Nesse sentido, faz-se necessário, para a compreensão do processo formativo de um professor de línguas, a compreensão da formação educacional geral, ou, princípios/tradição fundantes da educação.

No que se refere aos princípios relacionados ao professor, Jia (2000:118) explica que, no tempo antigo, o ensino pertencia às tarefas administrativas do país. Os líderes dessa época eram venerados pelo povo. Ao governarem um estado, educavam as pessoas, faziam com que elas compreendessem a Verdade que rege o mundo. Assim, as pessoas conseguiriam diminuir comportamentos errôneos e conflitos, e saberiam respeitar os outros, mantendo-se a sociedade em ordem. Enfim, a responsabilidade de educar o povo pertencia aos líderes.

Ainda de acordo com Jia (2000:118), consta no Clássico da História⁹ (2001) que, como os trabalhos educativos demandavam longo tempo de preparação e precisavam ser realizados com cautela, eles eram delegados a uma pessoa específica. Além disso, o trabalho de educação dessa época enfatizava a orientação do povo sobre a sua vida e tinha a formação do caráter como objetivo principal.

Conforme a citação do autor, verificamos o excerto comentado por ele e aproveitamos para fazer nosso breve estudo sobre o contexto histórico da época mencionada.

⁹ Clássico da História (書經 ou 尚書, Shu Jing/Shang Shu) é considerado o mais importante dos Cinco Clássicos do cânon de confucionismo, que registra a história das primeiras dinastias chinesas, de dois mil e seiscentos a quatro mil anos atrás. O livro se compõe principalmente pelo registro de regimes, admoestações, juramentos e comandos dos reis, assim como seus diálogos com os subordinados. Os assuntos abrangem a política, ideais, religião, filosofia, legislação, geografia, calendário, política de defesa, etc. A doutrina central é sobre respeito a Deus, revelação de virtudes, cautela com os castigos e o bem estar do povo. Os reis se apoiam nesse livro para governar o país e o povo o tem como referência para as práticas pessoais.

A época a que o autor se refere como tempo antigo situa-se por volta de 2255 a.C., que corresponde às primeiras dinastias da história chinesa. Segundo os registros históricos¹⁰, uma característica comum entre os antigos imperadores e reis era a importância dada aos valores morais. Eles buscavam aprimorar suas próprias essências, respeitavam e se dedicavam à responsabilidade de cuidar do povo, considerando-a como a missão sagrada concedida por Deus. Os reis eram vistos como modelo ideal e educavam o povo seguindo os princípios.

Trazemos alguns excertos para exemplificação:

Examinando na antiguidade, verifica-se que o Ti Shun¹¹ foi denominado Chong Hua e sua sagrada prudência se assemelha à do Ti Yao. Possuía profunda sabedoria, era verdadeiramente benévolo, humilde e gentil. O Ti Shun se concentrava no cultivo de virtudes e ficou conhecido pela corte; assim, mais tarde foi nomeado para o cargo. Ele contemplava a beleza dos cinco deveres cardeais e os cumpria cuidadosamente.¹² (CLÁSSICO DA HISTÓRIA, Cânon de Shun, 2001:25)

Disse o Ti (Shun): “Hsie, os povos ainda carecem de afeição uns pelos outros e não apresentam harmonia nas cinco ordens de relações. Compete a vós, na qualidade de Ministro de Instrução¹³, ensinar com reverência as lições dos cinco deveres cardeais. Sede generoso com os povos.”¹⁴ (CLÁSSICO DA HISTÓRIA, Cânon de Shun, 2001:31)

¹⁰ Vide

Clássico da História (尚書, 2001): os capítulos de “Cânon de Yao”, “Cânon de Shun”, “Os conselhos de Grande Yu” e “Ofícios de Zhou”.

Sobre Registro do Historiador (史記故事, 2007): o capítulo do “Governo ideal de Yao e Shun”.

Registro do Historiador (史記): o capítulo de “Anais dos cinco imperadores” (texto digital, vide Referências Bibliográficas).

Os Analectos (論語, 1973): o capítulo das Palavras de Yao

O Ensino e a história dos Quatro Livros (四書中的常理及故事, 1983): os capítulos sobre Mêncio (Wan Zhang I e Teng Wen Gong I, 萬章上、滕文公上)

¹¹ Ti (帝) significa rei, imperador. O rei Shun, que reinou por volta de 2285 a 2208 a.C., era um dos cinco antigos imperadores antes das dinastias chinesas.

¹² Tradução nossa. 曰若稽古，帝舜曰重華，協於帝。浚哲文明，溫恭允塞，玄德升聞，乃命以位。慎徽五典，五典克從。

¹³ Em chinês, a ação de instruir, de educar e de ensinar se representam pelo mesmo ideograma 教.

¹⁴ Tradução nossa. 帝曰：「契，百姓不親，五品不遜。汝作司徒，敬敷五教，在寬。」

Disse o Rei Cheng¹⁵: “[...] Ministro da Instrução, presidi a educação nos estados, difundi o ensinamento de cinco deveres cardeais e acomodei os povos.”¹⁶(CLÁSSICO DA HISTÓRIA, Oficiais de Zhou, 2001:409)

De acordo com o comentário do texto original¹⁷ (CLÁSSICO DA HISTÓRIA, 2001:32), as “cinco ordens de relações” se referem a cinco tipos fundamentais de relações na constituição da sociedade: pai e filho, soberano e súdito, marido e esposa, o mais velho e o mais novo, e amigos. Cada relação demanda um tipo de virtude para se manter (em harmonia).

Para se manter (em harmonia) a relação entre pai e filho (pais e filhos) é preciso ter afeto; entre soberano e súdito, o respeito e a lealdade; entre marido e esposa, a dedicação às diferentes funções que lhes pertencem; entre o mais velho e o mais novo, a consideração pela ordem de idade; entre amigos, a confiança.

Acredita-se que se as pessoas conseguissem se concentrar em se aperfeiçoar por meio de cumprir seus papéis e (se) manter (em) as relações de forma harmoniosa, trariam felicidade às suas famílias e, em consequência, trariam paz à sociedade. Os elementos requeridos, ou virtudes, por cada relação, são vistos então como lei que rege as relações interpessoais, ou o que constitui a base dos valores morais, sendo denominados, assim, como “cinco deveres cardeais”.

Vemos que a busca e a prática desse auto-aperfeiçoamento e o conseqüente aprimoramento das relações interpessoais são contemplados pelo próprio governante e vistos como principal objetivo da educação da época. Uma vez que os governantes

¹⁵ Rei Cheng (周成王) (1042 a.C. – 1021 a.C.), terceiro monarca da terceira dinastia chinesa - Zhou.

¹⁶ Tradução nossa. 王說: 「司徒掌邦教，敷五典，擾兆民。」

¹⁷ Sendo o Clássico da História um livro antigo, assim como o Clássico dos Ritos que citamos anteriormente, apesar de os ideogramas escritos permanecerem os mesmos que se usam hoje, a estrutura da língua vem sofrendo modificações, e se difere do uso moderno. Por esse motivo, ao longo da história, os estudiosos sempre fazem explicação/comentário de acordo com o registro linguístico contemporâneo para facilitar a leitura. Assim, os livros antigos que encontramos hoje, geralmente, vêm acompanhados de observações ou comentários das épocas anteriores, além das escritas originais.

consideravam cuidar do povo como missão concedida por Deus, essas medidas eram vistas como o caminho correto para se cumprir a responsabilidade.

Desse modo, observamos que, para os chineses dessa época, a presença do Criador do universo era real e as pessoas procuravam realizar a Sua vontade: Ele permeava todos os níveis sociais e se materializava na paz da comunidade. Percebemos, então, que existia certa união espiritual-material na vivência dessas pessoas, e o que entendemos hoje como religião, política e educação eram inseparáveis e pertenciam a um único construto ideológico, que regia o sistema social de forma sequencial e lógica.

Essa tradição foi seguida até aproximadamente 1100 a.C., por volta de quinhentos anos antes do nascimento de Confúcio. Quando Confúcio nasceu em 551 a.C., vivia-se uma época de decadência moral. Ele admirava os ideais dos antigos reis, aprofundava-se no respectivo estudo e dedicou sua vida à prática e à divulgação dos mesmos.

Confúcio foi ministro do Estado por alguns anos e durante seu governo o povo vivia em prosperidade e paz. O monopólio de poder dos nobres não lhe permitiu realizar seu voto de restabelecer a ordem social por longo prazo; assim, ele começou a viajar por vários estados durante 14 anos, tentando convencer os líderes a adotar os ideais antigos.

Antes de Confúcio assumir o cargo político, ele já era mestre de muitos discípulos. Nessa jornada longa, a maioria desses alunos o acompanhou. Na educação dada aos alunos, pode-se citar um trecho do livro “O Grande Aprendizado”¹⁸(2000:9-28), o que se considera próximo ao cerne do seu pensamento.

¹⁸ Tradução convencional. 大學 (Da Xue)

O Grande Aprendizado inicialmente constitui o 42º capítulo do Clássico dos Ritos. O texto foi escrito por Confúcio e ampliado pelo seu importante discípulo Zeng Zi (曾子). Com comentários de eruditos posteriores, o texto foi editado como um livro independente. A escrita de Confúcio aponta o cerne e a importância dos princípios e explica com maior ênfase os meios pragmáticos para se recuperar a essência do homem e, como consequência, a harmonia da sociedade humana.

O Tao (princípio) do Grande Aprendizado está em iluminar a própria Essência, na relação harmoniosa com os seres sencientes, e em ter como referencial o bem absoluto para a ação.

Ao ter o referencial reconhecido, pode-se recuperar a estabilidade interior. Com a estabilidade interior recuperada, reina o silêncio. Sem perturbação, tem-se a tranquilidade. Na tranquilidade, torna-se realizável meditar. Na introspecção, revela-se o discernimento.

Tudo o que existe e que acontece têm seu princípio e consequência, seu início e fim; reconhecer a ordem para lidar com tudo se aproximaria do Tao.

Os antigos que pretendiam ajudar a iluminar a Essência do povo de um país começaram por governar um estado. Desejando governar um estado, mantiveram a família em ordem. Desejando manter a família em ordem, cultivavam a si próprios. Desejando cultivar a si próprios, endireitaram seus corações. Desejando endireitar o coração, tornaram suas intenções puras e sinceras. Desejando tornar suas intenções puras e sinceras, procuraram compreender a Essência, e a compreensão da Essência está por eliminar o que lhe seja desnecessário.

Uma vez eliminados os desnecessários, a compreensão da Essência se torna plena. Na compreensão plena sobre a Essência, tornaram-se puras e sinceras as intenções. Tendo as intenções puras e sinceras, endireitou-se o coração. Com o coração reto, o cultivo de si se completou. Sendo completo o cultivo de si, a família se organizou. Organizada a família, o estado passou a ser bem governado. Sendo bem governado o estado, o povo do país vive em paz..

Desde o rei até o povo, o cultivo de si é considerado como a base para tudo. Sem cuidar da base, esperar o que dela deriva constituir em bom estado é impossível. Não existe como tratar levemente o que tem grande importância, e com seriedade o que tem pouca importância. Isso é ter compreensão sobre a base, o ponto chave da compreensão.¹⁹

Observamos que, para Confúcio, o cultivo de si é considerado como a tarefa primordial de aprendizado, e essa tarefa se baseia na compreensão da Essência e na

¹⁹ Tradução nossa. 大學之道，在明明德，在親民，在止於至善。知止而后有定，定而后能靜，靜而后安，安而后能慮，慮而后能得。物有本末，事有終始。知所先後，則近道矣。古之欲明明德於天下者，先治其國；欲治其國者，先齊其家；欲齊其家者，先修其身；欲修其身者，先正其心；欲正其心者，先誠其意；欲誠其意者，先致其知；致知在格物。物格而后知至，知至而后意誠，意誠而后心正，心正而后身修，身修而后家齊，家齊而后國治，國治而后天下平。自天子以至於庶人，壹是皆以修身為本。其本亂而末治者否矣；其所厚者薄，而其所薄者厚，未之有也。此為知本，此謂知之至也。

eliminação dos elementos desnecessários para a vida. Considerando que essas práticas constituem a base da existência e do funcionamento do mundo, tendo elas realizadas, as pessoas poderiam viver de forma harmoniosa.

Se os homens conseguem atingir esse nível de aprendizado, eles estabelecem o significado de suas existências: têm suas essências recuperadas e contribuem para a iluminação da essência dos seus semelhantes.

Pode-se dizer que Confúcio contempla a formação íntegra do homem, que estabeleceu as buscas e práticas de virtudes como objeto principal de estudo, e os Clássicos (conhecimento) e outras habilidades necessárias para a vida como complementares. Podemos visualizar melhor esse ideal na própria fala de Confúcio registrada nos Analectos (1973:12)

Meus discípulos, devem se comportar com piedade filial dentro de casa; e, no mundo, sejam fraternais ao conviver com os outros. Amem as pessoas, lhes sejam atenciosos e verdadeiros. Aproximem-se dos benévolos e aprendam com eles. Assim que conseguirem cumprir isso, e tiverem tempo, dediquem-se ao estudo dos conhecimentos.²⁰

Poderíamos dizer que o eixo conceitual de Confúcio não se distancia do de seus antepassados.

Conforme Huang (2004:207), sob o ideal confucionista,

A educação não é apenas um trabalho de ensino de conhecimento. Ela é uma missão que desperta a essência humana do indivíduo. Por meio da aprendizagem do modelo (professor), as pessoas recordam a beleza contida dentro de si, beneficiando a si próprio, seus próximos e a sociedade.²¹

²⁰ Tradução nossa. 子曰: 「弟子入則孝, 出則弟, 謹而信, 汎愛眾, 而親仁。行有餘力, 則以學文。」

²¹ Tradução nossa. 教育並不是一種知識傳授的工作而已, 教育是一種喚醒主體性的志業, 儒家教育致力於通過典範的學習, 而使沉睡中的主體性重新覺醒。在儒家教育傳統中, 個人主體性的覺醒是為了

A herança deixada por Confúcio abrange diversos aspectos da vida do homem e foi prezada pelas dinastias posteriores. Os livros reeditados por ele e escritos pelos discípulos a respeito dele eram leituras obrigatórias para os estudiosos, por serem concebidos como ensinamento norteador para realização de si e para atuação social, além de serem a própria essência da cultura chinesa.

No estabelecimento da República da China em 1911, que foi transferido posteriormente para Taiwan, observamos que essa tradição continua permeando a ideologia fundante do governo. Em um diálogo com Marling²², Sun Wen, primeiro presidente e pensador das doutrinas em que se baseia a constituição da República, disse: “Existe uma linhagem do Tao na China, que se inicia desde Yao²³, perpassando Shun²⁴, Yu²⁵, Tang²⁶, Wen²⁷, Wu²⁸, Zhou Gong²⁹ e Confúcio, transmitida de geração para geração, e é exatamente nela que se baseia meu pensamento.”³⁰ (apud CHIANG³¹, 1931:452)

De acordo com Sun, a China antiga possuía uma filosofia política bem sistematizada, como se encontra nos livros “O Grande Aprendizado” e “A Doutrina do Meio”³². Ela (a filosofia) ensina um desenvolvimento gradual de paz no indivíduo e o efeito

整體社會的福祉，更是為了政治的革新。

²² Hendricus Josephus Franciscus Marie Sneevliet, conhecido como Marling, representante da Comintern na China no início do século XX. Em 1921, teve diálogos com Sun Wen, com o propósito de ampliar o poder comunista na China, por meio de união com o partido nacionalista, liderado por Sun.

²³ Yao (堯) (2358 a.C. – 2284 a.C.), um dos cinco antigos imperadores antes das dinastias chinesas.

²⁴ Shun (舜) (2285 a.C. – 2208 a.C.), sucessor de Yao, último dos antigos cinco imperadores.

²⁵ Yu (禹) (2205 a.C. – 2198 a.C.), sucessor de Shun, rei da primeira dinastia chinesa – Xia (夏).

²⁶ Tang (湯) (1617 a.C. – 1588 a.C.), primeiro rei da segunda dinastia chinesa – Shang (商).

²⁷ Wen (文) (1096 a.C. – 1047 a.C.), primeiro rei da terceira dinastia chinesa – Zhou (周).

²⁸ Wu (武) (1075 a.C. – 1043 a.C.), segundo rei da dinastia Zhou.

²⁹ Zhou Gong (周公) (1063), irmão de Wu, assistiu ao filho do rei Wu, no período de regência.

Os reis citados (juntamente com Confúcio), por crerem e seguirem a vontade de Deus ao cuidarem do povo, o que trouxe prosperidade e paz ao país, são vistos como líderes virtuosos que receberam e transmitiram o mandato divino, e constituem a linhagem do Tao.

³⁰ Tradução nossa. 中國有一個道統，堯舜禹湯文武周公孔子，相繼不絕，我的思想基礎，就是這個道統。

³¹ Chiang Kai Shek é o sucessor de Sun Wen, responsável pela transferência e restabelecimento da República da China em Taiwan..

³² Tradução convencional. 中庸 (Zhong Yong).

A palavra “Meio” significa o centro, o equilíbrio, o absoluto, o princípio, e não o sentido do “meio termo”.

consequente que ele desencadeia no mundo exterior. Isso é um tesouro cultural que deve ser preservado. (apud CHIANG, 1934:2)

O apoio por parte do governo confirmou e consolidou a presença do pensamento confucionista nas atividades sociais de Taiwan.

Sendo a educação o meio principal em que se revelou o seu ideal, Confúcio tem sua influência direta no direcionamento educacional e tem sido o referencial nesse âmbito ao longo da história chinesa.

Segundo Jia (2000:57),

A relação estreita entre o confucionismo e a educação se deve ao confucionismo estabelecer definitivamente as teorias educacionais. Ao analisar a proposição e o objetivo educacionais que orientam o ensino confucionista, assim como os materiais, a metodologia de ensino e o Tao do professor, vemos que se formou uma filosofia de educação bastante completa. Porém, o mais importante é que ela fundou a raiz da educação, que também pode ser considerada como a essência da educação, ou ainda, a metafísica da educação.³³

Por outro lado, no que se refere à realidade atual, sob o efeito da globalização, é inevitável que a educação de hoje em Taiwan incorpore tendências vindas de outros países ou mesmo sofra transformações causadas pela própria sociedade.

Huang (2004:199-206), em sua reflexão sobre a atuação do pensamento confucionista no contexto educacional moderno, especificamente se referindo à educação universitária, assinala que, com a influência do capitalismo, a função da universidade está sendo distorcida como loja de conhecimento, linha de produção de mão-de-obra e centro de profissionalização; além disso, há a tendência de que a relação familiar entre professores e

³³ Tradução nossa. 儒家和教育的密切關係，是因為儒家建立了確切的教育理論。若從儒家教學所根據的教育主張和教育目的，所用的教材教法，以及師道來說，已經形成了相當完整的教育哲學；但這其中最重要的，乃是奠定了教育的根源，或者可以視為教育的本質，或者可以稱為教育的形上學。

alunos seja substituída gradualmente por uma relação de direitos e deveres. No entanto, nos últimos anos, a academia tem refletido sobre essas questões e vem unindo forças para sugerir mudanças e encaminhamentos para retomar os princípios e a qualidade educacionais.

Por meio dessa breve discussão sobre o contexto cultural chinês referente à educação, aproximamo-nos mais ao sistema de valor da sociedade em análise. Dessa forma, podemos compreender melhor a expectativa social sobre a educação, e sobre o professor, o que esclarece a importância e as responsabilidades delegadas a esse profissional.

Observamos que, mesmo com as mudanças contemporâneas, pela tradição discutida, o professor comporta, de certa forma, a conotação de um mestre: uma pessoa, com caráter e personalidade admiráveis, erudito, suficientemente confiável, que se responsabiliza por orientar as pessoas sobre a vida, tanto no aspecto existencial, quanto material; e, em consequência, compartilha o dever de proporcionar o bem estar da comunidade em que vive.

Nesse sentido, para o quadro contemporâneo, em que um professor geralmente se especializa em determinada área de conhecimento, independentemente de qual seja seu domínio de saber, podemos dizer que a conotação de mestre seria o que constitui e justifica sua atuação, pois entende-se que o conhecimento seja algo relevante e constitutivo para tornar significativa a existência do homem, e não o inverso.

Assim, podemos inferir, também, com essa consciência profissional, que um professor deveria, ou espera-se que poderia, desenvolver determinadas competências que o capacitem a atender sua função social (em Taiwan) e satisfazer seu significado pessoal.

Com essa constatação, por nos basearmos no modelo de Almeida Filho (2004, 2006, 2008) para proceder o estudo, consideramos que há possibilidade de encontrarmos componentes de competência típicos desse contexto, ou uma configuração/relação de

competências específica.

3.1.2 O Curso de Letras de Língua Inglesa

De modo geral, o processo educativo em Taiwan é dividido em 4 etapas:

- 1) Infantil, 4-6 anos, não obrigatório;
- 2) Fundamental, 7-12 anos, obrigatório;
- 3) Médio, 13-18 anos, obrigatório;
- 4) Superior, a partir de 20 anos, não obrigatório.

A instituição em estudo participava da formação de professores para os primeiros 3 níveis até 2006, e hoje apenas da educação do ensino médio; e para este dedicamos nossa atenção e análise neste trabalho.

No âmbito do estudo de línguas, faz-se distinção entre língua materna e língua estrangeira. São dois departamentos com seus planejamentos de cursos independentes, sendo um de língua chinesa e outro de língua inglesa. Nesse último, encontra-se o inglês como objeto principal de estudo (alemão, francês e japonês como complementares) e no qual se baseia a composição da grade curricular.

O Departamento de Língua Inglesa foi fundado em 1946, e, originalmente, dedicava-se à formação de professores de inglês para o ensino médio e pesquisadores da área. Hoje, com o estabelecimento da nova lei, além de manter sua tradição na área de educação, o Departamento amplia sua grade curricular, buscando fortalecer a capacidade dos alunos na área de inglês aplicado – tradução, intérprete, comunicação de massa, entre

outros.

O curso de inglês tem quatro anos de duração. Nos primeiros dois anos, as aulas são voltadas para a aquisição das quatro habilidades básicas (compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita), e, nos dois finais, enfatizam-se os conhecimentos profissionais e a pesquisa em diferentes áreas (literatura, linguística e ensino de inglês).

Para os alunos que optam pela licenciatura, a grade curricular é composta por quatro frentes, a saber:

	Educação geral	Disciplinas obrigatórias	Disciplinas optativas	Estudo e prática pedagógicos	Total
Número de créditos	28	64	40	26	158

Tabela 1: A grade geral do curso

Fonte: Site do Dep. de Língua Inglesa <<http://www.eng.ntnu.edu.tw/course/pages.php?ID=uni>>

- 1) Educação geral: matéria comum para todos os alunos da universidade.
- 2) Disciplinas obrigatórias: conhecimento específico da área de língua inglesa, incluindo as três subáreas – língua, literatura e linguística
- 3) Disciplinas optativas: 50% obrigatoriamente do próprio curso, e outros 50% de escolha livre. Para cumprir esses créditos, os alunos podem optar por disciplinas optativas oferecidas pelos distintos Departamentos, ou cursar um programa extra-curricular, o que poderá constar no diploma como uma formação específica.
- 4) Estudo e prática pedagógicos: a parte do estudo se concentra no âmbito educacional, abordando tanto o aspecto geral (filosofia, psicologia, sociologia da educação), quanto específico (ensino e aprendizagem de inglês); e a parte da prática envolve atuação em

ensino, administração da classe, coordenação da escola e participação em estudos que visam a aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

A Educação geral refere-se aos conhecimentos comuns e necessários, que devem ser adquiridos e aprendidos pelos universitários, e se subdivide em três, com total de 28 créditos:

- 1) Curso de língua (10 créditos): chinês e inglês.
- 2) *Core course* (12-16 créditos): arte e estética, pensamento moral e filosófico, formação de cidadão e estudo social, história e cultura, pensamento matemático e científico, ciência e vida.
- 3) *Non-core course* (2-6 créditos): arte e vida, estudos humanos, ciências naturais, ciências sociais.

Com essa observação, percebemos que a constituição da Educação geral, representando quase um quinto dos créditos da grade, confere aos alunos uma visão global sobre o conhecimento. Ao mesmo tempo em que eles se especializam em uma área de ciência, são orientados a entender que as suas especializações fazem parte de um mundo maior do saber. Assim, haveria maior possibilidade de os alunos ampliarem a visão de mundo e promoveria maior interação entre diferentes áreas do saber, resultando em uma formação integrada.

Pensando em proporcionar uma visão geral sobre o curso e, posteriormente, sobre o recorte da pesquisa, apresentamos a seguir o quadro geral das disciplinas obrigatórias oferecidas pelo Departamento de Língua Inglesa.

Language Ability Courses Course Title (Required)	Grade	Credits	Semester	Hours per week
English (I) - Freshman English	1	4	1	4
English (II) - Freshman English	1	4	1	4
Guided Writing	1	2	2	2
Pattern Practice	1	2	2	2
Basic Aural-oral Training in English	1	2	2	2
English Pronunciation	1	2	2	2
English Conversation	2	2	2	2
Intermediate Writing	2	2	2	2
Intermediate Aural-oral Training in English	2	2	2	2
Grammar and Rhetoric	2	4	2	2
Public Speaking	3	2	2	2
Advanced Writing	3	2	2	2
Advanced Aural-oral Training in English	3	2	2	2
Research Methods & Paper Writing	3	2	1	2
English-Chinese Translation	4	2	2	2
Discussion and Debate	4	2	2	2

Tabela 2: Disciplinas obrigatórias da área de língua inglesa

Fonte: Site do Dep. de Língu Inglesa <<http://www.eng.ntnu.edu.tw/course/pages.php?ID=uni>>

Literature Courses Course Title (Required)	Grade	Credits	Semester	Hours per week
Approaches to Literary Works	1	4	2	2
English Literature: Romantic Period to the Present	2	4	2	2
English Literature: Medieval Period to the Eighteenth Century	3	4	2	2
American Literature (I)	3	2	1	2
American Literature (II)	4	2	1	2

Tabela 3: Disciplinas obrigatórias da área de literatura

Fonte: Site do Dep. de Língu Inglesa <<http://www.eng.ntnu.edu.tw/course/pages.php?ID=uni>>

Linguistics Courses Course Title (Required)	Grade	Credits	Semester	Hours per week
English Phonetics	1	4	2	2
Introduction to Linguistics	2	4	2	2
History of the English Language	3	4	2	2

Tabela 4: Disciplinas obrigatórias da área de linguística

Fonte: Site do Dep. de Língu Inglesa <<http://www.eng.ntnu.edu.tw/course/pages.php?ID=uni>>

Teaching Courses Course Title (Required)	Grade	Credits	Semester	Hours per week
Introduction to TEFL	3	2	1	2

Tabela 5: Disciplinas obrigatórias da área de ensino e aprendizagem de língua inglesa

Fonte: Site do Dep. de Língu Inglesa <<http://www.eng.ntnu.edu.tw/course/pages.php?ID=uni>>

Education Professional Courses Course Title (Required)	Grade	Credits	Semester	Hours per week
Methods and Materials for English Teaching	3	2	1	2
Teaching Practice for Teaching English	4	4	2	4

Tabela 6: Disciplinas obrigatórias relacionadas à área de estudo e de prática pedagógica

Fonte: Site do Dep. de Língu Inglesa <<http://www.eng.ntnu.edu.tw/course/pages.php?ID=uni>>

Para organização da discussão, estabelecemos as cinco competências (linguístico-comunicativa, teórica, aplicada, implícita, profissional) como eixo, e, baseando-nos nas concepções teóricas referenciais, a cada uma delas (competência) relacionamos as disciplinas obrigatórias (componentes principais do perfil de formação) e os depoimentos dos professores que apresentam relação de correspondência.

3.2 Discussão sobre as Competências

3.2.1 Competência Linguístico-Comunicativa

Nessa sessão, abordaremos, primeiramente, a discussão sobre os planos de ensino das disciplinas que nos parecem contribuir ao desenvolvimento dessa competência, e, posteriormente, complementaremos com a análise das entrevistas dos professores, para, assim, finalizar a compreensão sobre a perspectiva do docente acerca dessa competência.

Na parte da discussão sobre os planos de ensino, envolveremos as três áreas de estudo: língua inglesa, literatura e linguística. Porém, por apresentar maior envolvimento com o desenvolvimento dessa competência, as disciplinas da área de língua inglesa serão tratadas com maior ênfase.

3.2.1.1 Área de estudo de língua inglesa

Sobre as expectativas do curso de formação de professores, a professora ELI aponta:

Somos uma instituição mais tradicional na formação de professores (de língua inglesa), e a competência linguística do aluno sempre foi considerada de fundamental importância.

Complementando a afirmação da professora ELI, a professora LING acrescenta:

Realmente prezamos o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. O estudo das quatro habilidades é de três a quatro anos, e, para valer cada crédito, são requeridas duas horas. No final do curso, consta como um dos requisitos para a conclusão a qualificação do nível intermediário-superior do exame GEPT³⁴, ou 87 pontos do exame de TOEFL IBT se os alunos quiserem apresentar a certificação de outros exames.

Com base nas falas das duas professoras, verificamos a importância atribuída para o estudo de inglês na formação de profissional dessa língua, o que pode ser conferido na grade geral, na qual as disciplinas com esse foco apresentam maior número de créditos requeridos.

Segundo a professora LING, as disciplinas dessa área são ministradas por todos os professores do Departamento, e eles se reúnem para determinar o direcionamento comum a ser seguido.

Formamos comitê curricular, com quatro membros e um coordenador, para cada área de estudo. Na área de língua inglesa, como as aulas são divididas entre todos do Departamento, além dos professores participantes do comitê, para cada habilidade ainda existem quatro coordenadores, um para cada ano. Eles discutem sobre o material didático, as matérias obrigatórias, o resultado esperado para cada ano, as atividades da sala de aula, entre outros. Os professores podem fazer mudanças, mas não se distanciam da ementa principal.

³⁴ GEPT - General English Proficiency Test é exame de proficiência de língua inglesa elaborado pelo Ministério de Educação de Taiwan, com base no ensino de inglês nesse país, que atende as necessidades específicas dos aprendentes locais, e serve como referência às instituições educacionais ou sociais para a avaliação da proficiência desse idioma. O referido exame tem como objetivo promover um processo balanceado de aprendizagem de inglês e elevar o nível de proficiência dos falantes de Taiwan.

Somamos a isso o comentário da professora ELI:

São também os professores do nosso Departamento quem elaboram a ementa curricular do ensino de inglês para o ensino médio do país, e o que prezam hoje é a abordagem comunicativa.

Dessa forma, podemos dizer que existiria em consenso a abordagem comunicativa como a orientação norteadora para a condução do estudo da língua nesse curso, e sobre isso verificaremos melhor na análise a seguir.

Na ementa do curso, para o estudo de língua, tem-se o desenvolvimento das quatro habilidades como objetivo, e no qual se baseia o planejamento das disciplinas dessa área, que devem ser abordadas de forma integrativa e gradual.

Conforme consta na descrição geral do curso, na área de língua inglesa, a maioria das disciplinas é dividida em três módulos e cada um deles tem estabelecido o desenvolvimento de uma habilidade de língua como seu objetivo principal:

Módulo I: habilidade de compreensão oral

Módulo II: habilidade de produção oral

Módulo III: habilidade de produção escrita

Depois de analisar os planos de ensino, obtendo uma compreensão geral e tentando organizar as disciplinas de acordo com a categoria apresentada, vemos a possibilidade, na nossa compreensão, de enquadrar as disciplinas que não participam desses módulos em um quarto – Aprendizagem sobre a sistematização.

A disciplina *Freshman English*, como exceção, por integrar, de modo uniforme, as quatro habilidades e servir como preparação para posteriores aprendizagens,

consideramos à parte.

Observadas as possíveis inter-relações entre os próprios quatro módulos, os agrupamos ainda em dois conjuntos. Assim, para proceder a discussão, seguiremos pela ordem dos módulos, e no final de cada dois deles faremos um pequeno desfecho, a fim de organizar a compreensão em pequenas partes e poder, com isso, encaminhar para uma visão final estruturada e integrada.

Feita essa discussão voltada para a área de língua inglesa, trataremos, ainda com base nessa estrutura, das possíveis relações entre essa estrutura e as disciplinas das áreas de literatura e de linguística, para poder perfazer uma compreensão geral sobre as disciplinas envolvidas na relação com a competência linguístico-comunicativa.

Visualizamos melhor essa organização com a tabela a seguir:

Área de Estudo de Língua Inglesa				
1º ano	<i>Freshman English</i>			
	Conjunto I		Conjunto II	
	Módulo I Habilidade de compreensão oral	Módulo II Habilidade de produção oral	Módulo III Habilidade de produção escrita	Módulo IV Aprendizagem sobre a sistematização
1º ano	<i>Basic Aural-oral Training in English</i>	<i>Pattern Practice</i>	<i>Guided Writing</i>	<i>English Pronunciation</i>
2º ano	<i>Intermediate Aural-oral Training in English</i>	<i>English Conversation</i>	<i>Intermediate Writing</i>	<i>Grammar and Rhetoric</i>
3º ano	<i>Advanced Aural-oral Training in English</i>	<i>Public Speaking</i>	<i>Advanced Writing</i>	<i>Research Method & Paper Writing</i>
4º ano		<i>Discussion and Debate</i>		<i>English-Chinese Translation</i>
	Área de Estudo de Literatura		Área de Estudo de Linguística	
1º ano	<i>Approaches to Literary Works</i>		<i>English Phonetics</i>	
2º ano	<i>English Literature: Romantic Period to the Present</i>		<i>Introduction to Linguistics</i>	
3º ano	<i>English Literature: Medieval Period to the Eighteenth Century / American Literature (I)</i>		<i>History of the English Language</i>	
4º ano	<i>American Literature (II)</i>			

Quadro 3: Organização das disciplinas relacionadas à Competência Linguístico-Comunicativa

Freshman English

Nessa disciplina, a leitura é a habilidade enfatizada, mas, por meio dela,

outras habilidades também são contempladas. De modo geral, as aulas procedem em forma de discussão, além de eventuais apresentações orais. Os alunos são incentivados a participar ativamente e têm como tarefas de casa registrar suas reflexões sobre o que foi discutido na aula ou sobre as leituras requeridas.

O uso dos *writing clinic*, *chat room* e *self-learning center* é requerido pelo curso e é incluído no processo de avaliação. Entendemos que essa medida, além de proporcionar um ambiente amparador à aprendizagem de língua, favorece a conscientização dos alunos sobre aprendizagem autônoma.

Na descrição dessas atividades principais, notamos que o tema abordado, de modo geral, se aproxima do contexto de vida dos alunos, assim como outras tarefas também são planejadas com base nessa perspectiva. Por meio dessa abordagem, vemos a possibilidade de estabelecer diálogo em diferentes relações - autor-leitor, leitor-leitor e professor-leitores - e que, ao praticar a leitura, participar das discussões, registrar as reflexões, os alunos podem se sentir motivados e interessados em interagir na língua alvo.

Baseado nessa compreensão, pode-se afirmar que a concepção subjacente a esse trabalho dos docentes contempla o que Almeida Filho (2008:15) menciona sobre a abordagem contemporânea: “a abordagem comunicativa toma entre outras coisas o sentido ou a significação como requisito central e os compreende como função de uma relação”, e “aprender uma nova língua é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes”, ou seja, “crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende”.

Considerando o nível de dificuldade, a abordagem, a duração e a frequência (duas horas por aula, duas aulas por semana), vemos que essa disciplina serviria bem para a função de situar os alunos no primeiro contato com o ritmo e estilo do estudo universitário,

provendo boa iniciação para a aprendizagem significativa de língua, inerente às necessidades de comunicação, servindo como o primeiro passo para construir a competência linguístico-comunicativa.

3.2.1.1.1 Conjunto I

Módulo I: Habilidade de compreensão oral

Basic Aural-oral Training in English, Intermediate Aural-oral Training in English, Advanced Aural-oral Training in English

Para focar o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, compõem esse módulo três disciplinas anuais, com duas horas de aula por semana.

De modo geral, as três disciplinas apresentam estruturas semelhantes em seus planejamentos de aula, variando apenas em nível de dificuldade de língua ou de complexidade de tarefa. As aulas têm como a abordagem referencial a instrução baseada em tarefa e consideram a habilidade de compreensão oral como seu alvo de aprendizado, mas também contemplam as habilidades de produção oral e escrita.

Os professores adotam materiais autênticos (de origem de diferentes países que utilizam língua inglesa) como diálogo cotidiano, jornal de TV, programa de rádio, gravação de palestras sobre diferentes tópicos, além de filmes com possibilidade de exploração de aspectos culturais, e dos traços linguísticos contextualmente significativos, de modo que possam proporcionar um ambiente de aprendizagem mais próximo às situações reais de comunicação, e que permitam, ao mesmo tempo, enfatizar a questão das variantes linguísticas.

As principais atividades incluem, além da discussão sobre o tema sugerido pelo material didático, possivelmente interessante aos alunos (de acordo com nosso ponto de vista), assistir ao jornal, ouvir o rádio, fazer entrevista com temas e entrevistados escolhidos pelos alunos, encenação, fazer reportagem e crítica sobre programas assistidos fora da sala de aula, e sobre anotações de palestras acadêmicas.

Segundo Brown (2007b:312), a compreensão oral representa um processo bastante complexo, que envolve vários procedimentos como captação dos componentes linguísticos, verificação dos gêneros de discurso, dedução do objetivo do discurso, seleção do esquema para interpretação, verificação do significado literal e confirmação do sentido intencional. É preciso considerar e atentar para essa complexidade para que se possa obter resultado satisfatório ao desenvolver essa habilidade na sala de aula.

Contemplando essa complexidade, Brown (2007b:325) sugeriu alguns princípios que servem como referência para planejar as atividades das aulas de compreensão oral.

Além da atenção especial - que se demanda para desenvolver qualquer habilidade - e de abordar as quatro habilidades integrativamente, são importantes o incentivo à motivação intrínseca, o uso do material autêntico, a verificação sobre o nível de compreensão dos alunos, a aprendizagem das estratégias e a implementação dos processamentos, tanto ascendente, quanto descendente, no processo de compreensão.

Baseado nas concepções de Brown, verificamos que, ao participarem das atividades propostas nessas disciplinas, os alunos precisam passar pelo processo complexo mencionado pelo autor, o que pode promover a realização de exercícios com boa profundidade de compreensão.

A questão da autenticidade e da motivação são igualmente atendidas. O material e a tarefa se constituem de situações reais de comunicação, por meio dos quais, as

estratégias de comunicação podem ser observadas e praticadas. As atividades abordadas dialogam com a vida social e acadêmica dos alunos, além de preservar-lhes certa liberdade para se dedicarem ao estudo de interesse pessoal.

Ouvir palestra e assistir a programa de TV são atividades que abordam compreensão extensiva, nas quais, os alunos são incentivados a aplicar processamento descendente para cumprir as tarefas. Quanto à encenação, discussão e entrevista são as atividades que incentivam desempenho interativo dos alunos, em que a compreensão se dá tanto pelo processamento ascendente quanto descendente.

Nas atividades interativas, os alunos podem conferir seu nível de compreensão na própria interação com seu interlocutor. Por outro lado, tendo o professor para acompanhar e avaliar seu desempenho, as sugestões ou correções podem ajudar os alunos a (re)conhecerem sua desenvoltura nessa habilidade, e a aproveitá-las para o próprio aprimoramento.

De acordo com essas observações, podemos dizer que o planejamento dessas disciplinas atenta para os ideais da abordagem comunicativa e tende a organizar as experiências de aprender por meio de atividades relevantes ou de tarefas de interesse do aluno, para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua, correspondendo ao que aponta Almeida Filho (2008:36). Dessa forma, vemos a possibilidade de os alunos, por meio das aulas dessas disciplinas, desenvolverem competência linguístico-comunicativa com especificidade na habilidade de compreensão oral.

3.2.1.1.2 Conjunto I

Módulo II: Habilidade de produção oral

Esse módulo tem como objetivo principal desenvolver a habilidade de expressão oral, que se constitui por quatro disciplinas anuais, cada uma com duas horas de aula por semana. São elas: *Pattern Practice*, *English Conversation*, *Public Speaking* e *Discussion and Debate*.

Pattern Practice

De acordo com as descrições encontradas nos planos de ensino, as atividades se baseiam principalmente nos tópicos sugeridos pelo livro didático. (*Interchange 2*). Esses tópicos são discutidos por mais de uma aula, e, no final da discussão, os alunos, com as questões relacionadas aos tópicos, preparadas com antecedência, se dividem em duplas para realizar a atividade de “questão e resposta” (*question & answer*): um aluno faz a pergunta e outro responde em 30 segundos, e vice versa. Esse processo é gravado em áudio.

Depois da gravação, os alunos transcrevem suas falas, fazem análise da transcrição, corrigem os erros gramaticais e fazem sugestão ou comentário sobre seus desempenhos.

Pela observação geral sobre a grade, percebemos que esse curso enfatiza bastante a questão da precisão, sobretudo pelas metodologias marcadamente tradicionais, de tempos anteriores. Atualmente, com o estudo da abordagem comunicativa, vemos o esforço dos professores em encontrar uma medida apropriada nas confluências das tendências tradicional e contemporânea.

Pattern practice é um dos métodos que compartilham as concepções estruturalistas e behavioristas. Sob essa perspectiva, a língua é considerada um sistema, organizado por unidades menores, e conjugando esses constituintes, forma-se o significado.

Assim, outros elementos envolvidos no uso da língua são ignorados, e considera-se que a língua pode ser aprendida de forma mecânica, como formação de hábito.

A atividade “questão e resposta” realizada nessa disciplina mantém seu modo de procedimento original, e os alunos praticam sua habilidade de produção oral por meio da produção de resposta à pergunta proposta pelo parceiro. Durante a prática, não existe outro tipo de interação, a não ser essa. No entanto, comparando com o modo mecânico e estrutural original, a atividade dessa disciplina revela preocupação dos professores em amparar as questões com as instâncias semânticas por meio da discussão, propiciando construção de contexto e negociação de significado antes da aplicação, tornando cada uma delas individualizada e significativa.

A correção e a exigência sobre o desempenho formal também são mantidas, mas deixam de ser interpretadas apenas como exigência externa/reforço externo (geralmente vindos do professor), pois, os alunos também são incentivados a fazer correção, por meio de análise de suas próprias falas, tendo oportunidade de atuar nas relações estrutura-significado-contexto, ou de construir e negociar significados.

Assim, a correção deixa de ser apenas estrutural, passando a ser significativa. Com esse exercício, o aluno ganha poder de autoria, podendo decidir a forma pela qual se representa melhor nos enunciados. Desse modo, ele não é apenas um receptor do estímulo, do conhecimento, uma vez que é também o agente, que constrói o próprio conhecimento, podendo ser autônomo na aprendizagem.

Por essa observação vemos que na estrutura tradicional é inserido significado contemporâneo, e que nessa integração das abordagens, a aprendizagem de língua deve ser significativa.

A partir do segundo ano, vemos que, nesse módulo de produção oral, há mudança de abordagem, e que ela permanece até o último ano. Por essa razão, buscamos

analisar as três disciplinas (anuais) conjuntamente: faremos primeiramente a descrição geral de cada uma e, no final, a análise em conjunto.

English Conversation

O conteúdo dessa disciplina aborda as especificidades da interação conversacional, tratando o próprio procedimento da conversação (*starting, sustaining, ending*), incluindo fatores interagentes nesse processo comunicativo: técnicas conversacionais, estratégias comunicativas, elementos discursivos, sociais, culturais e interpessoais. A expectativa dos instrutores é, por meio do estudo conceitual e da prática reflexiva, capacitar os alunos a conduzir conversação, motivados e confiantes, e a planejar e monitorar o desenvolvimento dessa habilidade.

As atividades incluem discussões sobre conceitos teóricos, sobre temas possivelmente interessantes aos alunos (*Personality, Feelings & Emotions, Love & Dating*, entre outros), e sobre notícias de jornais; assim como as conversações em dupla, sobre temas escolhidos pelos alunos. O desempenho do aluno dessas práticas em grupo é refletido e relatado sob forma escrita, e as sessões são gravadas em áudio e corrigidas pelo professor.

Public Speaking

Essa disciplina objetiva promover estudo e prática sistemáticos para desenvolver as habilidades básicas sobre o discurso público.

O conteúdo das aulas trata aspectos abrangentes do discurso: planejamento da fala, compreensão oral, adaptação à necessidade da audiência, pesquisa das informações,

criação e utilização dos recursos visuais, aprimoramento das expressões, princípios dos diferentes tipos de discurso, assim como técnicas de controle sobre a tensão, de desenvolver a autoconfiança, de desempenho verbal dinâmico, entre outras.

As atividades envolvem leituras, discussões, prática de discurso, avaliação em dupla e auto-avaliação sobre o desempenho nas apresentações, bem como elaboração de relatório de participação dos encontros denominados *toastmaster*.

Discussion and Debate

Como sugere o título, a disciplina é dedicada a desenvolver habilidades dos alunos para participação em discussão e debate em língua inglesa.

Para o estudo sobre a discussão, são abordados tópicos como: proposta da discussão, papel dos participantes, planejar, avaliar e atuar em diferentes tipos de atividade de discussão (diálogo, painel, simpósio, fórum, mesa-redonda).

Quanto ao debate, são planejados para aulas estudos sobre proposição, formato, linguagem e tipos diferentes de debate, assim como o desenvolvimento da articulação lógica, da argumentação e de *cross-examination*.

O procedimento desses dois tipos de interação verbal oral é explicado passo a passo e vivenciado pelos alunos. Para o debate, por exemplo, são discutidos princípios/conceitos de formulação do caso, da proposição do debate, do caso afirmativo e negativo, construção e análise de argumento, processo de refutação e de *cross-examination*; e, no final das discussões teóricas, os alunos são agrupados para debater várias proposições políticas.

De acordo com o objetivo geral do curso, visa-se formar profissionais de

língua inglesa com conhecimento de base abrangente para posterior profissionalização em diversas áreas, tais como intérprete, tradutor, guia turístico, jornalista, além de pesquisador acadêmico e professor. As disciplinas obrigatórias constituem base geral que atende a necessidade comum, igualmente importante às diferentes formações, e, nas disciplinas optativas, os alunos podem buscar aprofundamento de acordo com a ênfase de interesse.

Podemos observar que, diferentemente daquelas que tratam conhecimento elementar da língua como base de aprendizagem, essas três disciplinas focam procedimentos de diferentes interações verbais-orais, e tem esse foco como base para o planejamento de aulas, tratando habilidades específicas, diretamente relacionadas às atuações profissionais.

Nas atividades apresentadas, vemos que, apesar de o objetivo do ensino ser o desenvolvimento de habilidades de expressão oral, há preocupação de integrar outras habilidades nos exercícios. Notamos também que, com essa abordagem, as aulas fornecem circunstâncias favoráveis à observação sobre o funcionamento da língua e, em consequência, à compreensão sobre a natureza da mesma. Tendo essa visão sobre as propriedades da língua, somada com posteriores práticas e familiarização com o sistema de funcionamento linguístico, os alunos podem desenvolver melhor o conhecimento sobre esse idioma e dele se apropriarem como meio de comunicação.

Com base nesses dados, interpretamos que a abordagem dessas três disciplinas é bastante semelhante à instrução baseada em conteúdo (CBI).

Segundo Brown (2007b:62, 297-298), a instrução baseada em conteúdo estabelece a aquisição de conhecimento de determinada matéria como tarefa principal em um processo de aprendizagem de língua, ao invés de centrar-se nos estudos descritivos do idioma. Nessa abordagem, a língua é utilizada como meio pedagógico, que serve como veículo para transmitir informações relevantes, e, com isso, há grande possibilidade de

abordar conjuntamente as quatro habilidades.

Assim, enquanto os alunos se concentram em adquirir conhecimento, aprendem a língua. Então, quando o tema de estudo focaliza assuntos de interesse dos alunos (possivelmente o que ocorre com as disciplinas analisadas), a aprendizagem é significativa e acompanhada por maior motivação.

Dessa forma, podemos considerar que essas três disciplinas apresentam correspondência conceitual à abordagem comunicativa e revelam traços favoráveis ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa.

No módulo de compreensão oral, podemos observar que, com a abordagem mantida durante os três anos, e o aumento gradual da complexidade dos textos estudados e das exigências sobre o desempenho dos alunos, pode-se esperar o aprimoramento gradativo da habilidade.

No módulo de produção oral, pode-se observar que o desenvolvimento da habilidade é planejado de acordo com especificidades de diferentes interações verbais-orais, e que contempla a complexidade da língua. Nesse planejamento, a produção do texto oral inicia-se com uma interação ainda bem restrita, porém, já contemplando instâncias e requisitos de uma situação comunicativa, e finalizando com atuações verossímeis relacionadas a argumentação/defesa da subjetividades dos interlocutores.

Dessa forma, podemos dizer que a organização das disciplinas, tanto da área de compreensão, quanto da produção oral, possibilita uma aprendizagem sequencial e contínua, demonstrando, em cada módulo, uma relação de coerência vertical entre as disciplinas constituintes.

Os materiais didáticos abordados nas disciplinas de compreensão oral, como, por exemplo, os diálogos cotidianos e as palestras acadêmicas, servem como base para observação, verificação, reflexão e, então, melhor compreensão do texto verbal, o que

também pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade de produção oral. Adicionalmente, o estudo detalhado sobre os processos de produção oral, como conversação e discurso público, podem instruir os alunos a uma visão mais aprofundada sobre o texto oral, fazendo-os atravessar as estruturas e significados aparentes, para um processo de apuração da sensibilidade tanto para construção, quanto para interpretação, dos sentidos intencionais submersos.

Contemplando a estreita ligação entre as habilidades de compreensão e produção orais, os materiais utilizados e os procedimentos das aulas reforçam mais ainda essa interação entre as duas. Com isso, podemos afirmar que, além da relação de coerência vertical entre as disciplinas, pode existir uma relação de coerência horizontal entre esses dois módulos, motivo pelo qual os agrupamos em um conjunto.

Área de Estudo de Língua Inglesa		
	Conjunto I	
	Módulo I Habilidade de compreensão oral	Módulo II Habilidade de produção oral
1º ano	<i>Basic Aural-oral Training in English</i>	<i>Pattern Practice</i>
2º ano	<i>Intermediate Aural-oral Training in English</i>	<i>English Conversation</i>
3º ano	<i>Advanced Aural-oral Training in English</i>	<i>Public Speaking</i>
4º ano		<i>Discussion and Debate</i>

Quadro 4: Relação entre disciplinas dos Módulos I e II

3.2.1.1.3 Conjunto II

Módulo III: Habilidade de produção escrita

Guided Writing, Intermediate Writing, Advanced Writing

Esse módulo voltado ao desenvolvimento da habilidade de escrita é composto por três disciplinas anuais, com duas horas de aula semanais.

Para o primeiro ano, as aulas iniciam-se com os conceitos de tópico frasal, parágrafo, gênero textual descritivo, e estabelecem o parágrafo como unidade de composição escrita. Para que os alunos aprendam compor coesa e coerentemente, além da discussão e explicação baseadas em texto, são abordados três tipos de atividades: a leitura e escrita, a *dicto-comp* e a escrita livre, fornecidas pelo livro didático adotado.

Na atividade leitura e escrita, os alunos lêem pequenos trechos, formulam questões referentes às idéias principais do texto, e escrevem um parágrafo baseado nas respostas dessas perguntas.

Na *dicto-comp*, os alunos ouvem duas ou três vezes uma história curta, e a reescrevem, de acordo com questões levantadas pelo professor.

Na escrita livre, os alunos escrevem textos (parágrafos) sobre os temas que lhes são familiares.

Depois desses exercícios de escrita, é promovida uma discussão em grupo ou orientação individual do professor para tratar os aspectos como erro gramatical, retórica, e organização.

No segundo ano, a unidade de escrita aumenta para ensaio, por meio do qual os alunos estudam conceitos como narração, exemplificação, análise, processo, comparação

e contraste, classificação, definição e argumento, além da gramática e retórica elementar.

No terceiro ano, o foco é a construção do texto argumentativo, e a integração de diferentes estratégias de escrita; nas aulas, os alunos estudam e praticam a escrita do *personal statement*, currículo e texto de pesquisa.

Para que o professor possa abordar os princípios de escrita de diferentes tipos de textos nas aulas expositivas, os alunos precisam ler previamente os textos-exemplos, os quais geralmente contêm assuntos possivelmente interessantes aos alunos. Sobre essas leituras, os alunos precisam fazer resenha crítica, apresentar oralmente, ou discutir com a classe sobre suas reflexões.

Depois da discussão de teoria com base na leitura dos textos, que são sugestivos para desenvolvimento de novas escritas, os alunos iniciam a prática. O trabalho produzido é lido e comentado pelo colega do grupo ou pela classe, e depois dessa revisão colaborativa, o texto é reescrito para, no final, ser avaliado pelo professor juntamente com a versão original. Nesse processo de produção, é providenciada reunião com o professor para discutir problemas de escrita.

Esse modo de proceder as aulas é comum entre as disciplinas do segundo e do terceiro anos, com ressalva de que, no terceiro, os alunos ainda são incentivados a encontrar um tópico de interesse para estudo e a vivenciar um processo de pesquisa, para, no fim, elaborar um pequeno texto acadêmico.

Podemos observar que os conteúdos são abordados de forma sequencial e que a complexidade e a autenticidade do texto produzido se ampliam conforme amadurece a habilidade dos alunos. Considerando a produção de texto como objetivo principal desse módulo, a unidade para desenvolvimento parte de parágrafo (construção mais simples), de apenas um gênero, e termina em texto acadêmico (mais complexo), envolvendo a possível utilização de diferentes tipologias de texto.

Desde o primeiro ano até o terceiro, para todas as práticas, são utilizados os pré-textos para guiar a produção escrita. De acordo com Brown (2007b:423, 427), a introdução do exemplo antes das práticas, além de poder ajudar os alunos/iniciantes a aprenderem a ortografia, vocabulário e estrutura frasal, é importante para que os aprendizes possam observar e analisar a construção textual, captar os componentes de escrita dos autores e também encontrar o tema que preferem desenvolver. Observamos também que a leitura desses textos é multifuncional. Além de servir como modelo e sugerir temas para posterior prática, ela embasa a discussão das teorias e constitui-se como atividade comunicativa, que envolve não somente transmissão de informação, mas também interação de opiniões.

Mais um elemento que merece destaque é a inclusão do estudo da retórica. Essa inclusão pode indicar maior preocupação dos professores formadores sobre a diferença de escrita entre a língua materna e a estrangeira, de modo que oferecem uma disciplina, no segundo ano, para tratar esse assunto especificamente.

Segundo Brown (2007b:416-417), a influência da cultura na escrita é provável, assim como da própria personalidade de quem escreve. Numa abordagem de ensino que leva em consideração a questão do esquema e do enredo na produção escrita, atentar para o modo de pensar e de escrever na língua materna do aluno torna-se inevitável, e, dessa forma, a interferência da retórica da L1 é ressaltada. Isso é o que incentivou a pesquisa acerca da retórica contrastiva.

Uma das conclusões obtidas, por meio das investigações sobre essa problemática, é que seria importante contemplar a tradição retórica dos alunos, e lhes ensinar a compreender sua própria estrutura (esquema) de escrita.

Entendemos que o não esclarecimento do esquema, de forma que não se explicitam e não se sistematizam a diferença e a relação entre os dois parâmetros textuais,

tornaria a expressão inadequada mais frequente, o que pode ser inibidor às posteriores práticas, uma vez que a “negação” pode ser interpretada como incompetência e repressão ao sistema retórico do aluno e, junto com isso, a sua identidade.

Quando o aluno compreender que a inadequação é, muitas vezes, consequência natural dos conflitos socioculturais, e saber reconhecer as diferenças, analisar seu mecanismo de escrever, e, mais adiante, manobrar os dois sistemas de expressão, emancipando-se das limitações, ele escreverá com maior segurança e criatividade, e a prática, então, pode ser mais enriquecedora e produtiva.

De acordo com as características apresentadas nesses planos, que demonstram a dedicação dos professores formadores em preparar os alunos para escrever, fazendo as leituras individual e coletivamente, envolvendo nessa leitura tanto a dimensão estrutural, quanto a semântica, fornecer momentos de correção colaborativa, orientação individualizada, ajudando na/para a construção inteligível e convincente, prever e atender as possíveis dificuldades específicas na escrita em língua estrangeira, podemos perceber que a concepção subjacente ao planejamento desse módulo atribui valor não só ao produto final da escrita, mas também ao processo que o concebe.

Segundo Brown (2007b:413-414), a concepção atual sobre a produção escrita, além de considerar importante a adequação gramatical e textual do produto final, contempla o próprio processo em que o texto é produzido. Uma vez que o próprio processo de escrita é contemplado, sendo considerado como a formação/formulação de pensamento, com tempo e apoio técnico suficientes, os alunos podem se concentrar na produção/aprendizagem e escrever com criatividade. Baseado nessa percepção, são consideradas importantes as providências que otimizam e valorizam esse procedimento de produção.

De acordo com essas observações, pode-se considerar que o módulo de habilidade de escrita apresenta planejamento sequencial e contempla concepções

contemporâneas sobre o desenvolvimento da produção escrita, o que favorece também o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa.

3.2.1.1.4 Conjunto II

Módulo IV: Aprendizagem sobre a sistematização

English Pronunciation

O conteúdo da disciplina envolve estudos sobre elementos fundamentais de pronúncia, como vogal, consoante, sílaba, ritmo e entonação. Além disso, são tratados especialmente os problemas típicos de pronúncia dos aprendentes de língua inglesa em Taiwan. Nas atividades focadas na compreensão e produção oral, existe um número considerável de exercício de repetição (*drills*) que tem como objetivo chamar atenção dos alunos sobre o próprio desempenho e sobre problemas em relação à pronúncia, bem como incentivá-los a encontrar maneiras eficientes para aprimoramento da mesma, favorecendo uma comunicação com melhor qualidade.

Sobre essa disciplina, a professora ELI explica:

Os exercícios de repetição fazem parte da tradição do curso, e, por considerar a fluência e a precisão como requisito importante para ser um professor de língua, decidimos preservar esse método. Por outro lado, por contemplar a tendência comunicativa, reformulamos essas disciplinas tradicionais, com várias implementações de tarefas comunicativas.

Apesar das características típicas do método áudio-lingual, como ênfase na

prevenção do erro, na aprendizagem pela repetição e na valorização sobre a precisão da pronúncia, ao verificar o direcionamento geral do curso, bem como a proporção das disciplinas semelhantes a esse modelo na grade, e suas respectivas descrições nos planos de ensino, esses dados nos permitem interpretar tais ocorrências mais como uma adaptação das concepções behavioristas/estruturalistas ao paradigma comunicativo do que a predominância das mesmas, observando que essas atividades apresentam-se mais como elementos beneficiadores à comunicação e não constituintes únicos da aprendizagem.

Brown (2007b:337, 338, 433), ao descrever a abordagem comunicativa, assinala que tanto o aspecto organizacional quanto o pragmático precisam ser tratados no ensino de língua, ressaltando que a parte formal constitui ferramenta para estabelecer a comunicação e não o essencial da aprendizagem.

No ensino de pronúncia, ou de habilidade de produção oral, compreende-se que tanto a precisão quanto a fluência são importantes, pois, ao enfatizar a fluência e menosprezar a precisão formal, pode-se gerar como consequência a formação de alunos que conseguem se expressar fluentemente, mas que podem não ser compreendidos pelos interlocutores.

Para Brown, a precisão é uma questão de igual importância à de fluência, sendo importante, portanto, os alunos se engajarem na interação e, ao mesmo tempo, atentarem para a adequação formal, para que a comunicação possa, de fato, ser realizada, evitando desentendimentos ou possíveis equívocos. Nesse sentido, a fluência pode ser vista como objetivo inicial, e a precisão formal como final.

Com essa compreensão, consideramos que essa disciplina, apesar de não possuir um modo suficientemente interativo, que atribui igual dedicação à fluência e à precisão, por se inserir em um programa que estabelece aprendizagem significativa como norteadora, e que aborda essa questão de forma mais abrangente, na dimensão do curso e

não da disciplina, ainda assim favorece o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos.

Grammar and Rhetoric

O objetivo da disciplina é tratar a gramática descritiva, e a introdução à retórica. Para estudo de gramática, são abordadas as classes gramaticais, análise estrutural do período e a relação entre forma e função; e para estudo de retórica, a figura de linguagem.

Além de aulas expositivas, para cada tópico estudado, há acompanhamento de discussão sobre texto, o que pode ser entendido como preocupação de proporcionar compreensão contextualizada sobre as concepções teóricas.

As atividades, então, envolvem discussão sobre texto literário, música e prova TOEFL, assim como algumas práticas de escrita e de tradução.

Na discussão sobre o ensino dos aspectos formais da língua, e mais especificamente da gramática (entendido - tanto no contexto analisado, quanto no texto teórico que citaremos a seguir - como o conjunto de normas que rege o sistema da língua, incluindo a dimensão da sintaxe e do discurso), Brown (2007b:443) explica que, no âmbito da competência comunicativa, a competência gramatical é um componente importante. Uma das habilidades representadas pela competência gramatical é a de sistematização formal, sem a qual, as mensagens verbais não seriam compreensíveis.

No entanto, uma comunicação bem sucedida não depende apenas da competência gramatical, como Larsen-Freeman (apud BROWN, 2007b:443) também assinala ao apontar que a gramática é apenas uma das três dimensões (semântica e

pragmática). É na interação entre essas três dimensões que se forma a língua, e essa relação entre elas é tão forte que, então, para uma comunicação verbal, nenhuma delas pode ser dispensada.

Numa abordagem contemporânea, em relação ao ensino dos aspectos estruturais, a questão ficaria: como e em que situação ensinar, ao invés de deve-se ou não ensinar. Para abordar o ensino da gramática de forma adequada, no sentido de aprender a sistematização da língua em serviço da comunicação, ao invés de inibi-la, Brown (2007:444) sugeriu que se deve primeiro avaliar o contexto de ensino, usando os seis critérios mencionados por Celce-Murcia (apud BROWN, 2007b:444-446): idade, nível de aprendizagem, nível de escolaridade, habilidade na língua-alvo, estilo ou gênero do texto, necessidade e objetivo.

Sendo nosso contexto de análise referente à formação de professor de inglês, que demanda desenvolver as quatro habilidades de língua para atender a interação verbal em variadas situações comunicacionais, e que os formandos, de acordo com idade e o grau de instrução educacional, deveriam ter competência cognitiva suficiente para lidar com conceitos abstratos, há necessidade e possibilidade de incluir o estudo do aspecto formal da língua, e do nível profissional, no curso.

Em relação ao modo de ensinar a gramática, na discussão sobre alguns aspectos específicos acerca dessa problemática, Brown (2007b:449) considera que o estudo gramatical deve integrar-se ao conjunto de conteúdo de uma aula, servir como ferramenta para melhor compreensão do conhecimento, ser planejado de acordo com as necessidades dos alunos, e ser abordado de forma contextualizada, de maneira que a aprendizagem da gramática possa ser significativa e contribuir para o desenvolvimento da competência linguística (comunicativa).

Pelo que se encontra na descrição sobre o método utilizado nessa disciplina,

vemos que há preocupação de tratar os conceitos abstratos de gramática de forma contextualizada. Para visualização das regras, são apresentadas e discutidas as respectivas ocorrências nos textos, dos quais, a maioria pode ser interessante para os alunos (exame TOFEL, prática de tradução, texto literário, música). Nesse sentido, podemos dizer que o método é, de alguma forma, significativa.

A única atividade próxima ao método comunicativo observável (os dados fornecidos sobre essa disciplina são bastante limitados) é a discussão sobre o conteúdo abordado. Essa atividade pode ser considerada um estudo metalinguístico, em que os alunos utilizam a língua inglesa para discutir e aprender o sistema e o funcionamento linguístico da mesma.

Em termos de organização da disciplina, pensando no nível da abordagem, percebemos que, ao invés de estabelecer o significado como eixo, e a forma como meio para adquirir o conhecimento da língua, utilizável para realizar a comunicação, a ênfase está na forma, sendo que o estudo formal se torna o foco da aprendizagem e o referencial para planejamento das aulas. Assim, a compreensão contextualizada sobre as normas gramaticais pode ser restrita, mesmo com adoção de atividades com características comunicativas.

Por outro lado, o conteúdo abordado nessa disciplina pode facilitar a aprendizagem de escrita na língua inglesa, uma vez que os alunos (de acordo com BROWN, em discussão sobre retórica contrastiva (2007b:416-417)), ao saberem reconhecer as diferenças retóricas entre as duas línguas (materna e estrangeira), conseguiriam produzir texto escrito mais apropriado às convenções da língua alvo.

Baseado nessas observações e considerando a grade como a unidade (e não a disciplina isoladamente) de análise, podemos inferir que a inserção dessa disciplina com relação ao direcionamento geral do curso, ainda pode ser favorável ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa.

Research Methods and Paper Writing

O objetivo da disciplina é promover a familiarização dos alunos com o processo de pesquisa acadêmica.

Ao abordar o processo de pesquisa, os professores baseiam-se em um tema de estudo para introduzir os procedimentos de investigação, tais como decisão sobre o tema de pesquisa, coleta, organização e análise dos dados. Tem-se os tópicos como a utilização dos recursos (biblioteca, internet), métodos de coleta de dados (gravação, experimento, questionário, entrevista, observação), a técnica de transcrição de discurso e o formato do trabalho acadêmico, entre outros.

Ao abordar a elaboração do texto dissertativo, são estudados seus constituintes fundamentais (desde resumo até análise dos dados) e alguns fundamentos e técnicas de redação, (tais como coesão, coerência, dicção, retórica).

Além das aulas expositivas, as atividades envolvem leitura, discussão em grupo/classe, análise de texto, seminário e práticas de escrita.

English-Chinese Translation

A disciplina tem como objetivo desenvolver a habilidade de tradução entre inglês e chinês dos alunos.

São abordados, no estudo teórico, a diferença estrutural e estilística entre os dois sistemas de língua, nuance semântica, retórica, sintaxe, convenção e concepção culturais, por meio de discussão sobre teorias de referência e análise comparativa dos textos traduzidos.

Na parte prática, os alunos fazem os exercícios, desde os de base - resumo, paráfrase, ditado, prática de pronúncia, e integração das habilidades de memorização, compreensão e produção oral - até os diferentes tipos de tradução: tradução consecutiva, tradução oral *a prima vista*, tradução escrita.

Podemos verificar que essas duas disciplinas (*Research Methods and Paper Writing* e *English-Chinese translation*) têm como base de abordagem a instrução baseada em conteúdo (CBI), o que já foi observado na discussão sobre o desenvolvimento da habilidade de produção oral. Conforme análise feita anteriormente, essa instrução proporciona aprendizagem significativa da língua, o que favorece o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa.

No módulo de produção escrita, observamos um planejamento sequencial e coerente, o que pode promover uma aprendizagem gradativa e segura: o estudo inicia-se com unidade mais simples, e atividades com maior apoio aos alunos, e termina com elaboração de texto mais complexo e independente.

Denominamos o módulo IV de aprendizagem sobre a sistematização, por ele apresentar conteúdo e abordagem estrutural de forma mais explícita, que possibilita uma instrução mais direta sobre a organização do sistema da língua. No entanto, essa abordagem que enfatiza a questão da estrutura não deixa de contemplar também os aspectos significativos na/da aprendizagem de língua.

Essa sistematização é gradual iniciando-se com o estudo da pronúncia, perpassando gramática e retórica (morfologia, semântica, sintaxe), dissertação de pesquisa (construção de texto com fim determinado), e finalizando com a tradução (interação entre dois sistemas linguísticos, considerando a participação dos fatores sócio culturais.)

De acordo com essa observação, pode-se considerar que esses dois módulos constituem uma relação de coerência vertical.

Por outro lado, percebe-se que esses dois módulos apresentam maior dedicação ao desenvolvimento da habilidade de escrita, e que, em vários momentos compartilham os temas de estudo, tais como gramática e retórica, e texto acadêmico, de modo que a realização de um complementa a do outro. Assim, pode-se assinalar que existe entre eles uma relação de coerência horizontal, o que justifica o agrupamento dos dois no Conjunto II.

Área de Estudo de Língua Inglesa		
	Conjunto II	
	Módulo III Habilidade de produção escrita	Módulo IV Aprendizagem sobre a sistematização
1º ano	<i>Guided Writing</i>	<i>English Pronunciation</i>
2º ano	<i>Intermediate Writing</i>	<i>Grammar and Rhetoric</i>
3º ano	<i>Advanced Writing</i>	<i>Research Method & Paper Writing</i>
4º ano		<i>English-Chinese Translation</i>

Quadro 5: Relação entre disciplinas dos Módulos III e IV

3.2.1.2 Área de estudo de linguística e de literatura

De maneira geral, o procedimento de aula das disciplinas dessas duas áreas é bastante semelhante, compondo-se de leitura e discussão, e de trabalho escrito e apresentação oral como as tarefas do aluno. Por esse motivo, não faremos análise específica sobre a abordagem de cada disciplina, mas uma observação geral sobre a organização desse conjunto com relação às disciplinas já analisadas.

Entre as disciplinas dessas duas áreas, as que se destacam por apresentar em relação mais direta com o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, abordando o estudo acerca do inglês sob um viés específico, são *English Phonetics* e *History of the English Language*.

Por outro lado, sob uma visão mais ampla, é possível encontrar outro tipo de relação entre as disciplinas das três áreas, a qual também apresenta vínculo com o desenvolvimento dessa competência.

Se analisarmos as disciplinas, agrupando-as, por ano, podemos perceber que no primeiro ano o estudo da pronúncia de inglês da área de língua, que concerne ao aspecto de desempenho oral, pode ser complementado pelas aulas da disciplina *English Phonetics* da área de linguística, que o embasam com conhecimento teórico.

Do mesmo modo, no segundo ano, ao estudar a gramática descritiva na área de língua inglesa, na área da linguística é abordada a introdução à essa ciência, a qual pode proporcionar um aprofundamento sobre a concepção descritiva, complementando o estudo da gramática. Ao mesmo tempo, esse estudo dialogado, entre gramática e concepção descritiva, pode encontrar sua contextualização sócio-cultural na disciplina da literatura inglesa do período Romântico ao Contemporâneo.

No terceiro ano, no plano da disciplina *History of the English Language*, menciona-se explicitamente a relação dessa disciplina com a da literatura inglesa do período medieval ao século XVIII. Propõe-se basear o estudo na própria dinâmica sócio-política do contexto para justificar as mudanças linguísticas e utilizar os textos literários contemporâneos a cada período para exemplificar as ocorrências linguísticas. Esse diálogo entre a história literária e a da língua, no qual se leva em consideração o contexto sócio-cultural do período, pode servir como base para o estudo da literatura norte-americana que se inicia no segundo semestre, momento em que os dois estudos literários coincidem no mesmo referencial de tempo.

Esse entrosamento das áreas, por meio das interações entre diferentes aspectos de uma mesma língua, pode resultar em uma compreensão mais ampla sobre o inglês, o que conseqüentemente pode auxiliar a reconfigurar a competência linguístico-comunicativa dos estudantes, que se desenvolve sob essa abordagem multiperspectiva, porém unificadora.

Entre as quatro habilidades da língua, apenas a de compreensão escrita não foi tratada especificamente na área de língua inglesa. Por outro lado, a necessidade de desenvolver essa habilidade é atendida nos estudos de literatura, uma vez que os professores frisam a leitura atenta e crítica e, que, nas três áreas, as referências bibliográficas (material didático, teórico) são, em sua maioria, de origem de países falantes de língua inglesa, como EUA e Inglaterra. Dessa forma, pode-se entender que essa habilidade é desenvolvida de forma contextualizada e de maior intensidade.

Representamos as relações relatadas por meio do quadro a seguir:

Área de Estudo de Língua Inglesa				
1º ano	<i>Freshman English</i>			
	Conjunto I		Conjunto II	
	Módulo I Habilidade de compreensão oral	Módulo II Habilidade de produção oral	Módulo III Habilidade de produção escrita	Módulo IV Aprendizagem sobre a sistematização
1º ano	<i>Basic Aural-oral Training in English</i>	<i>Pattern Practice</i>	<i>Guided Writing</i>	<i>English Pronunciation</i>
2º ano	<i>Intermediate Aural-oral Training in English</i>	<i>English Conversation</i>	<i>Intermediate Writing</i>	<i>Grammar and Rhetoric</i>
3º ano	<i>Advanced Aural-oral Training in English</i>	<i>Public Speaking</i>	<i>Advanced Writing</i>	<i>Research Method & Paper Writing</i>
4º ano		<i>Discussion and Debate</i>		<i>English-Chinese Translation</i>
Área de Estudo de Literatura			Área de Estudo de Linguística	
1º ano	<i>Approaches to Literary Works</i>		<i>English Phonetics</i>	
2º ano	<i>English Literature: Romantic Period to the Present</i>		<i>Introduction to Linguistics</i>	
3º ano	<i>English Literature: Medieval Period to the Eighteenth Century / American Literature (I)</i>		<i>History of the English Language</i>	
4º ano	<i>American Literature (II)</i>			

Quadro 6: Relação entre as áreas de estudos de língua inglesa, linguística e literatura

Legenda:

- As relações que proporcionam o possível desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita
- As inter-relações entre as disciplinas

Baseado nessa organização curricular, podemos perceber que a aprendizagem da língua inglesa se realiza por meio de colaboração/interação dos estudos de diferentes áreas; isto é, a língua inglesa é estabelecida como o eixo principal, o encontro de todas as áreas de estudo abordadas pelo curso. Com essa estruturação, pode-se inferir que a abordagem geral do curso é de natureza comunicativa e significativa, uma vez que atende a formação básica para diversas atuações profissionais por meio do estudo de língua inglesa, e que os alunos não apenas aprendem sobre o idioma, mas por meio dele e sob a perspectiva de usuários de inglês³⁵. Resumimos essa análise na seguinte figura:



Figura 6: Organização da grade de acordo com a análise

³⁵ Referimo-nos ao fato de que tanto os livros didáticos quanto os manuais para estudos linguísticos são de autoria de falantes nativos de língua inglesa. Compreendemos que no contexto de Taiwan as variantes do inglês utilizado no Reino Unido e nos EUA ainda são consideradas referências predominantes. No entanto, cremos que a questão de despadronização da língua inglesa, uma das consequências da globalização, estaria na consideração e pauta de discussão entre os professores do curso. Na entrevista, o professor LIT mencionou essa questão explicitamente, discutiu a autonomia da língua, a desculturação na tradução, e comentou o envio do professor de inglês formado na instituição para lecionar no exterior, a abertura dada por essa nova concepção sobre a língua inglesa.

Após essa análise dos planos de ensino, veremos a seguir, por meio dos depoimentos na entrevista, as concepções dos professores formadores sobre a língua ou o ensino de língua, considerando que essas concepções sejam orientadoras das ações pedagógicas dos professores, e fundamentem o planejamento das aulas.

Sobre a concepção de língua e a relação dessa com a interação, a professora LING comenta:

A língua é a própria interação [...]. Quando precisa saber algo mais sobre o outro, você interage com ele, e no meio disso, é preciso que ocorra negociação de sentido para poder realizar a comunicação, e é nesse momento que entra a língua verbal.

Nas palavras da professora, podemos entender que a língua é vista como meio/suporte para a realização de negociação de sentido, de possível construção de significado. Desse modo, a língua deveria carregar consigo certa proposta comunicacional, ser considerada como uma ação socialmente propositada, a qual permite que o ensino de língua não se limite à apresentação da estrutura linguística, mas contemple o âmbito de significação interacional.

O comentário do professor LIT complementa:

Penso a língua como uma estrutura psicológica. Ela reflete o que compreendemos sobre esse mundo. O principal objetivo da interação é tornar nossa vida mais plena. Na minha opinião, um dos componentes mais importantes da educação é a própria comunicação. Ensinamos o que sabemos para os alunos, eles compartilham com os colegas o que eles compreendem e, retribuem a experiência conjunta deles para a aula, com a qual podemos crescer e nos desenvolver juntos, considerando a educação como processo de *enlightenment*. A língua, então, está no meio disso tudo.

Na perspectiva do professor, podemos observar a consideração da participação dos alunos, das suas experiências de vida, na construção de conhecimento. Pode-se entender, por outras palavras, que o desenvolvimento do mundo ou da vida se realiza por meio da interação social e que a competência cognitiva de cada indivíduo tem seu valor reconhecido nessa construção.

Nesse sentido, podemos considerar que a concepção do professor compartilha princípios construtivistas, os quais constituem princípios fundamentais da abordagem comunicativa. A corrente construtivista define a aprendizagem como processo de desenvolvimento, relacionado à transformação, à auto-concepção e à auto-construção, além de considerar que o pensamento e o significado são originados na construção coletiva, na interação social. (BROWN, 2007a:15)

Nesse contexto, a língua, ou mesmo a aprendizagem de língua, é indispensável por servir como meio principal para a realização do processo, que representa, ou se apropria dos significados construídos, seja de aspecto cognitivo, ou afetivo.

Conforme Breen e Candlin (1980:91),

Ao aprender a se comunicar em uma nova língua, o aluno não se depara com uma tarefa facilmente separável de suas outras experiências psicológicas e sociais. [...] Aprender a se comunicar é um processo de socialização. Em grande parte da sua experiência anterior, o aluno tem visto a comunicação como meio básico pelo qual a atividade humana e a consciência são compartilhadas e refletidas socialmente. Portanto, faz sentido para o professor ver o propósito geral do ensino de línguas como o desenvolvimento do conhecimento comunicativo do aluno no contexto do desenvolvimento pessoal e social.³⁶

³⁶ Tradução nossa. *In learning how to communicate in a new language, the learner is not confronted by a task which is easily separable from his other psychological and social experiences. ... Learning to communicate is a socialization process. In much of his previous experience the learner has seen communication as the basic means whereby human activity and consciousness is shared and reflected upon socially. Therefore, it makes sense for the teacher to see the overall purpose of language teaching as the development of the learner's communicative knowledge in the context of personal and social development.*

Por outro lado, podemos também conferir, na concepção do professor LIT, semelhança com a descrição de comunicativo, mencionada por Almeida Filho (2008:42).

Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através de LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.

Desse modo, pensamos poder finalizar com as palavras do professor ELIN sobre as disciplinas (principalmente da área de língua inglesa) relacionadas ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa.

A maioria das aulas de língua procura contemplar a abordagem comunicativa. Nas aulas de produção oral, por exemplo, temos conversação, debate etc.; elas me parecem bastante verossímeis. Queríamos poder fazer as próprias salas de aulas como os momentos de comunicação que temos do dia-a-dia. Pensamos a comunicação como o centro, a partida, que nosso ensino tenha isso não só como destino, mas também o próprio processo.

Sob a perspectiva dos professores formadores e do planejamento do curso, podemos assumir que se pode encontrar tempo e espaço reservado para os alunos desenvolverem a competência linguístico-comunicativa, uma vez que as características da abordagem comunicativa estão presentes nas suas propostas de ensino.

Finalizada a análise sobre a competência linguística-comunicativa, na sequência, abordaremos a Competência Teórica.

3.2.2 Competência Teórica

Para compreender o desenvolvimento das competências teórica e aplicada, analisaremos os planos de ensino das disciplinas da área de ensino de língua inglesa oferecidas pelo próprio Departamento, e desenvolveremos uma discussão geral sobre as principais disciplinas oferecidas pelo Departamento de Educação e de Psicologia e Aconselhamento, as quais, em conjunto, compõem o quadro de formação exclusivamente voltado para a licenciatura. Trazemos a seguir os quadros das disciplinas relacionadas ao desenvolvimento dessas duas competências (entre esses quadros, alguns já foram mencionados quando apresentamos o curso) para termos um mapeamento geral sobre os tópicos a serem abordados.

Teaching Courses Course Title (Required)	Grade	Credits	Semester	Hours per week
Introduction to TEFL	3	2	1	2

Teaching Courses Course Title (Elective)	Grade	Credits	Semester	Hours per week
Language Assessment in TEFL	3	3	1	3
Computer-assisted Language Learning	3	3	1	3
Language Acquisition	4	3	1	3
Issues in TEFL	4	3	1	3

Education Professional Courses Course Title (Required)	Grade	Credits	Semester	Hours per week
Methods and Materials for English Teaching	3	2	1	2
Teaching Practice for Teaching English	4	4	2	4

Tabelas 7, 8, 9: Disciplinas relacionadas às Competências Teórica e Aplicada, oferecidas pelo Departamento de Língua Inglesa.

Fonte: Site do Dep. de Língua Inglesa <<http://www.eng.ntnu.edu.tw/course/pages.php?ID=uni>>

Education Professional Courses - 26 Credits			Education Professional Courses - 26 Credits		
	Course Title (Required)	Credits			
	14~16 credits				
Foundations of Education 4 Credits	Introduction to Education	2	Adult Psychology		2
	Educational Psychology	2	Educational & Vocational Guidance		2
	Philosophy of Education	2	Measurement and Evaluation in Education (specific)		2
	Sociology of Education	2	Measurement and Assessment in Science Education		2
Methodology of Education 6 Credits	Principles of Instruction	2	Evaluation		2
	Class Management	2	Educational Statistics		2
	Measurement and Evaluation in Education	2	Techniques of Behavior Modification		2
	Principle & Practice of Guidance	2	Curriculum Design (specific)		2
	Curriculum Design	2	Developing Instructional Materials		2
	Instructional Medium	2	Design of Teaching Aids		2
			Audio-Visual Education		2
Educational Practicum 6 Credits	Methods and Materials for English Teaching	2	Studies in Adolescence Problems		2
	Teaching Practice for Teaching English	4	Educational Technology		2
			Instructional Design of Multimedia		2
	Course Title (Elective)	Credits			
	12 credits				
	Introduction to Education (specific)	2	Computer and Instruction		2
	Studies in Teaching School Subject Matter and Methods	2	Computer-Aided Instruction		2
	History of Education	2	Career Guidance		2
	Studies in Educational Thoughts	2	Human Relations		2
	Laws of School	2	Parent Education		2
	Educational Administration	2	Principles of Moral Education		2
	School Administration	2	The Theories and Practices of Discipline		2
	Comparative Education	2	Environmental Education		2
	Secondary Education	2	Science Education		2
	Introduction to Special Education	2	Informational Education		2
	Methods of Educational Research	2	Theories of Aesthetic Education		2
	Cognitive Psychology	2	Local Education		2
	Developmental Psychology	2	Adolescents Sex Education and Guidance		2
	Adolescents Psychology	2	Gender Education		2
	Child Psychology	2	Education of Human Rights		2
	Young Children Psychology	2	Multicultural Education		2
			Educational Service-learning		2

Tabela 10: Disciplinas relacionadas às Competências Teórica e Aplicada oferecidas pelo Dep. de Educação
Fonte: Site do Dep. de Língua Inglesa <<http://www.eng.ntnu.edu.tw/course/pages.php?ID=uni>>

De acordo com a professora ELI,

A maioria das disciplinas voltadas ao ensino e aprendizagem de línguas são optativas, mas se tornam “optativas obrigatórias” no final. Temos observado que os alunos têm consciência da sua opção pela licenciatura, e procuram cursar essas disciplinas, sabendo que são importantes para sua formação. Por isso, geralmente obtêm uma quantidade de créditos maior do que é requerida ao terminar o curso.

Dessa forma, incluímos as quatro disciplinas optativas da área de ensino de língua inglesa para análise, a saber: *Language Assessment in TEFL*, *Computer-assisted Language Learning*, *Language Aquisition*, e *Issues in TEFL*, considerando-as como componentes do perfil de formação de professores. Quanto às disciplinas pertencentes à área de Educação, a cujos planos de ensino não tivemos acesso, e cuja análise requereria o conhecimento de base dessa área, o quadro das disciplinas apresentado serve mais para fornecer uma perspectiva geral que se tem sobre um professor de língua. No entanto, entrevistamos dois professores responsáveis por essas disciplinas para nos ajudar a compreender melhor os fundamentos que embasam seus planejamentos.

Segundo definição de Almeida Filho (2004:13), a competência teórica é aquela que, com o estudo sobre as principais teorias e pesquisas acerca do ensinar e aprender línguas estrangeiras, possibilita ao professor saber e saber “explicar, por meio de termos e teorizações explícitas e articuladas, como se dá o processo de ensinar e aprender língua(s).”

Baseado nessa compreensão norteadora, para discutir o desenvolvimento dessa competência, incluiremos as seguintes disciplinas, observando, nos seus planos de ensino, conteúdo principal, abordagem das teorias e dos estudos referentes ao ensino e à aprendizagem de língua: *Introduction to TEFL*, *Methods and Material for English teaching*, *Language Assessment in TEFL*, *Computer-assisted Language Learning*, *Language*

Aquisition, e Issues in TEFL.

O estudo teórico inicia-se no terceiro ano, com a disciplina *Introduction to TEFL*, na qual é dada uma visão histórica das abordagens do ensino de língua, e os alunos são incentivados a fazer análise dos materiais didáticos, explorando a abordagem subjacente com base nos critérios pré-estabelecidos.

A disciplina *Methods and Material for English teaching* é a continuação dessa primeira, que segue com estudo dos elementos diretamente relacionados ao ensino, como fator idade, nível de proficiência, material didático e tecnologia, interação em sala de aula, elaboração dos planos de aula, e métodos para desenvolvimento das quatro habilidades. Nessa disciplina, os alunos trabalham como tutores por quatro semanas, e, por meio dessa atividade, vivenciam e refletem sobre a prática de ensino e suas relações com as teorias estudadas anteriormente.

Concomitantemente às aulas de abordagem de ensino, o curso oferece uma disciplina que aborda especificamente a constituição e a construção da avaliação sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa (*Language Assessment in TEFL*). A disciplina trata dos fundamentos da avaliação na área de ensino e aprendizagem de língua, sua validade e confiabilidade, sua variação e respectiva função, etapas de construção e o seu planejamento de acordo com habilidade/conteúdo específicos. Na parte prática do estudo, os alunos, baseando-se no contexto de ensino de língua inglesa em Taiwan, elaboram quatro avaliações referentes às quatro habilidades da língua. Esse trabalho precisa ser apresentado e discutido pela classe e revisado antes de ser entregue.

Nesse mesmo ano, os alunos também podem aprender sobre tecnologias utilizáveis no auxílio ao ensino e aprendizagem de língua. Na disciplina *Computer-assisted Language Learning*, são abordados utilização do *moodle*, conferência em vídeo, programa para criação de caracteres e de concordância, recursos *on-line* e *offline*, construção e

implementação de programas e criação de site. O trabalho final dos alunos é basear-se em livros didáticos do ensino médio para criar um curso *on-line*.

Depois de uma abordagem geral sobre o ensino de línguas, no quarto ano, em que os alunos cursam a disciplina com ênfase na prática, eles podem estudar questões específicas sobre a aquisição de língua - *Language Acquisition*. Temas contemplados nessa disciplina são aquisição da L1, aprendizagem da L2, diferenças individuais, língua dos aprendentes e teoria de ensino de L2.

A disciplina *Issues in TEFL* tem como atividades principais discussão coletiva e tarefa em grupo, sobre as questões/problemas específicos do contexto de ensino de língua inglesa em Taiwan, com base em elementos fundamentais para o ensino e aprendizagem de língua, tais como: concepção sobre a língua, modo de aquisição de língua, abordagem de ensino, instrução nas quatro habilidades, inserção do elemento cultural na sala de aula, pesquisa sobre o planejamento curricular e de material didático e avaliação.

O trabalho final dos alunos é identificar um problema de ensino, analisar seu processo de formação, descrever o impacto que pode ser causado, e de que forma ele pode ser solucionado.

Pode-se observar que essas disciplinas abordam aspectos inerentes à operação global de ensino³⁷, preparando os alunos para atuar nas quatro dimensões do processo de ensino (planejamento, avaliação/produção de materiais, método/sala de aula, avaliação de rendimento). No terceiro ano, o foco incide mais fortemente em elementos básicos, diretamente relacionados ao ensino e aprendizagem, (abordagem, métodos, técnicas, planejamento e elaboração de materiais, avaliação), e no quarto ano, com esse conhecimento de base já abordado, insere-se o estudo de outras variáveis que interferem no

³⁷ ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2008. p.19

ensinar e aprender língua (aquisição de língua, diferenças individuais na/da aprendizagem, ensino de cultura, estudo com contexto especificado), perfazendo, assim, uma visão geral sobre os pressupostos teóricos da área.

Além dos momentos de discussão das teorias, boa parte dessas disciplinas é acompanhada por trabalhos que incentivam os alunos a terem contato com a prática e que requerem reflexão sobre o que eles estudam nas aulas. Por meio desse processo, os alunos aprendem não somente a conhecer, mas também a reconhecer e compreender as teorias.

Esse pensamento reflexivo pode receber contornos críticos, quando os alunos começam a realizar, com maior frequência, as práticas no quarto ano, assim como com o estudo da disciplina *Issues in TEFL*. Nessas disciplinas, eles podem aprender a se embasar em teóricos para verificar as relações/interações entre os elementos constituintes do ensino e aprendizagem no contexto de suas atuações, e pensar em possíveis soluções para os problemas identificados, o que pode também despertar interesse para pesquisa posterior.

Baseado nesse direcionamento observado, somando com o modo como conduzem o estudo, que pode promover momentos de intercâmbio de compreensões na e fora da sala de aula, considera-se que a abordagem teórica planejada pelo curso é favorável ao desenvolvimento da competência teórica dos alunos, preparando-os para o exercício profissional.

Por outro lado, como essas disciplinas são ministradas por professores da área de ensino e aprendizagem de língua inglesa, nos sentimos instigados a verificar se outras áreas de estudo sobre a língua – literatura e linguística – também contribuem para o desenvolvimento dessa competência e se há possibilidade de abordar a questão de ensino nas aulas de literatura ou linguística.

Sobre essa questão, a resposta da professora LING nos permite concluir que sua opinião vai ao encontro da emitida pelo professor LIT:

Eu não poderia considerar os alunos-professores como único público alvo, que o conteúdo da própria disciplina é o que mais importa, e não como esse conteúdo se relaciona ao ensino. Somos agora uma universidade comum, e não uma universidade normal; mas mesmo se fosse na época em que os alunos-professores eram o único público-alvo, não lecionamos (uma dada disciplina) pensando que é essa que os alunos vão ensinar quando se formarem. Eles vão ensinar inglês em nível de ensino médio, e não a teorização linguística. Mas é preciso que estudem isso e entender que existe um fundamento, para que, com isso, consigam abordar o conteúdo de forma que possa ser compreendido facilmente.

Vemos então que, na grade do curso, considerando que a formação de professores não é o único direcionamento, a abordagem teórica do ensino e aprendizagem de língua é tratada apenas nas disciplinas de licenciatura.

Por outro lado, o professor LIT complementa:

O departamento também oferta disciplina que aborda o ensino de literatura, só que é na grade da pós-graduação. Claro que não tem nenhum problema, se os alunos da graduação quiserem assistir como ouvinte. Agora, se eles quiserem se inscrever na disciplina como uma optativa, precisariam atender algumas determinações, como, por exemplo, suas notas precisam estar nas primeiras colocações da turma. Existe um regimento para os graduandos cursarem disciplinas da pós, e o mais importante é que se garante o seu nível para poder acompanhar o estudo.

Desse modo, apesar de não se ter o estudo específico sobre como abordar o ensino de literatura na grade, há possibilidade de os alunos aprofundarem o conhecimento dessa área, assim como de outros assuntos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas.

Dessa forma, podemos considerar que o curso disponibiliza tanto o estudo básico, quanto o específico acerca do ensino e aprendizagem de línguas, dando suporte necessário e também oportunidade de especialização, o que, em conjunto, pode contribuir

para um desenvolvimento mais completo da competência teórica.

Em uma discussão mais geral com relação à formação teórica dos alunos, o professor LIT comenta:

Teoria seria uma sistematização de rigor sobre os complexos fatores de um dado acontecimento, e que contempla a questão de generalidade. Por outro lado, o alcance de uma teoria também precisa ser questionado. Em relação à instrução teórica na formação, além das devidas bagagens teóricas, precisamos mostrar aos alunos as limitações das mesmas, porque nosso mundo muda rápido demais. O que eles aprendem nem sempre consegue abranger as dimensões que encontram. [...] A adequação se dá por meio de prática e das dificuldades encontradas, o que promove correções ou adaptações constantes.

Como minha área é de literatura, não comento muito sobre esse aspecto, mas os professores da área de ensino e aprendizagem de inglês, certamente, lembram sempre isso aos alunos.

Como a tendência atual é estabelecer o processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno, espera-se poder explorar o potencial dele para sua futura atuação como professor, e que ele consiga resolver problemas encontrados. Para isso, quando pensamos em fornecer possíveis maneiras de avaliar problemas e encaminhamentos, e em ajudar a desenvolver competência dele para enfrentar essas situações, precisamos entender também que as teorias são formuladas com base no espaço e tempo determinados. Elas são importantes para este momento histórico, mas talvez não sejam mais para daqui a dez anos. Nesse sentido, o que oferecemos aos alunos é apenas um ponto de referência, a partir do qual eles se desenvolvem de acordo com o que encontram pela frente, e sem ter que recorrer apenas a sua própria experiência de aprendizagem. Além disso, seria importante também atentarmos para o movimento do mundo para que possamos formar professores que atendam as necessidades desse meio maior.

Nas palavras do professor, observamos uma concepção sobre a teoria e sobre a instrução teórica que lembra o princípio de pesquisador na construção de conhecimento. Nesse princípio, considera-se que um pesquisador deve preparar-se para a contínua

mudança do mundo, de modo que possa realizar exploração de conhecimento, encontrar seu posicionamento conceitual, e renovar-se junto com o tempo. Vemos também uma abordagem mais reflexiva e incentivadora à autonomia dos alunos na sua compreensão/ (tentativa de) construção de conceitos teóricos, o que contempla ideais comunicativos de formar aprendentes independentes e interativos em relação ao mundo (do conhecimento). Nesse sentido, podemos afirmar que tanto a parte operacional quanto o direcionamento conceitual do curso são condizentes com o que se estabelece na grade como abordagem principal para o ensino e aprendizagem de línguas, e também contribuem para o desenvolvimento da competência teórica dos alunos.

Para se formar como professor de língua inglesa, além das teorias de ensino e aprendizagem desse idioma, o aluno ainda vai precisar de bagagem de teorias gerais de Educação, uma vez que seu exercício profissional requerá capacidades de lidar, além da matéria de ensino, principalmente com a formação integral do indivíduo, de acordo com a tradição cultural, no que se refere à educação.

No que tange aos trabalhos escolares, no sistema educacional de Taiwan, desde o ensino fundamental até o universitário, boa parte dos professores se encarrega, além de uma matéria específica, também da responsabilidade de ser um professor-orientador.

O professor-orientador se responsabiliza pela vivência de uma turma de alunos na escola, cuidando dos seus comportamentos, do estado de saúde, da convivência social, do desempenho no estudo, como também da organização da classe e do ambiente, da relação escola-classe e do vínculo escola-pais dos alunos.

Contemplando essa abordagem educacional, nos cursos de licenciatura, existem três divisões – educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio – a fim de poder melhor atender as especificidades apresentadas pelas diferentes idades.³⁸

³⁸ A formação de professores para a educação infantil e para o ensino fundamental é delegada às

Para uma simples exemplificação, podemos comparar o quadro apresentado a seguir, que corresponde à relação das disciplinas oferecidas para a formação educacional dos professores do ensino fundamental³⁹:

Universidades de Educação, e para o ensino médio, é delegada às Universidades Normais, ou para universidades com curso de licenciatura.

³⁹ Esse quadro de disciplinas do programa de educação é da mesma universidade (NTNU) na qual coletamos os dados para esta pesquisa. Pela sua qualidade de ensino, o Ministério da Educação delegou a essa instituição a responsabilidade de também formar os professores do ensino fundamental. Após a ampliação da rede formadora, essa responsabilidade foi transferida para outras universidades. Essa grade foi fornecida pela Secretaria do Departamento de Educação da NTNU no ano 2010, quando tiveram a última turma do curso de licenciatura para o ensino fundamental.

<i>Education Professional Courses - 40 Credits</i>			<i>Education Professional Courses - 40 Credits</i>		
	<i>Course Title</i>	<i>Credits</i>			
<i>Basic Courses For Teaching (Required) 10 credits</i>	Chinese Phonology	2	<i>(Elective) 4 Credits</i>	Instructional Medium	2
	Chinese Calligraphy	2		Curriculum Design	2
	Calculus	2		Elementary Education	2
	Introduction to Natural Science	2		Informational Education	2
	Introduction to Social Science	2		Human Relations (Parent Education)	2
	Introduction to to music	2		School Administration	2
	Keyboard Music	2		Methods of Educational Research	2
	Arts and Crafts	2		Instructional Design of Multimedia	2
	Introduction to Arts	2		Science Education	2
	Native Language	2		Developing Instructional Materials (Design of Teaching Aids)	2
	Environmental Education	2		Computer and Instruction (Computer-Aided Instruction)	2
	Theories of Aesthetic Education	2		Techniques of Behavior Modification	2
	Physical Education	2		Studies in Adolescence Problems	2
<i>Foundations of Education (Required) 4 Credits</i>	Philosophy of Education	2	<i>Educational Practicum (Required) 10 Credits</i>	Principles of Moral Education	2
	Educational Psychology	2		Teaching Practice for Teaching English	2
	Sociology of Education	2		Teaching Materials and Methods for English	
	Introduction to Education	2		Teaching Materials and Methods for Mathematics	2
<i>(Elective) 6 Credits</i>	History of Education	2		Teaching Materials and Methods for Social Studies	2
	Studies in Educational Thoughts	2		Teaching Materials and Methods for Science and Technology	2
	Laws of School	2		Teaching Materials and Methods for Arts and Humanities	2
	Comparative Education	2		Teaching Methods and Materials for Integrated activities	2
	Adolescents Sex Education and Guidance	2		Teaching Methods and Materials for Health and Physical Education	2
	Gender Education	2		Teaching Materials and Methods for Chinese	2
	Cognitive Psychology	2		Teaching Materials and Methods for Native Language	2
	Developmental Psychology(Adolescentes Psychology, Child Psychology)	2			
	Introduction to special Education	3			
<i>Methodology of Education (Required) 6 Credits</i>	Principles of Instruction	2			
	Principle & Practice of Guidance	2			
	Class Management	2			
	Measurement and Evaluation in Education	2			

Tabela 11: Programa de educação para formação de professores do ensino fundamental
Fonte: Site do Dep. de Língua Inglesa <<http://www.eng.ntnu.edu.tw/course/pages.php?ID=uni>>

Sobre a formação de professores de inglês para o ensino fundamental, a professora ELI comenta:

A mentalidade, as condições psicológicas e físicas dos meninos que frequentam o ensino fundamental são bastante diferentes dos que frequentam o ensino médio. Eles são bem mais imprevisíveis, e é preciso ter bom tempo de convivência e de contato para poder orientar uma turma de crianças. Por isso, os professores assumem várias matérias, para não precisar ficar indo para várias classes, e poder se concentrar em cuidar de uma turma, e acompanhá-la de perto.

Assim, um professor de língua inglesa, por exemplo, estuda inglês, como o faz um professor do ensino médio; no entanto, precisa cursar, de acordo com sua preferência, algumas disciplinas voltadas para o ensino de chinês, matemática, ciências naturais, ou ciências sociais, assim como as respectivas disciplinas de práticas dessas matérias.

No estudo das teorias educacionais, as duas formações compartilham boa parte de disciplinas; porém, a do ensino médio tem outras que são voltadas para atender questões específicas, próprias das idades, de modo geral, de 13 anos em diante.

Pode-se observar que, na grade de ambas as formações, há referências a diversos aspectos constituintes do processo educativo, tratando desde os princípios da educação até sua extensão prática, com suas ramificações estabelecidas entre diferentes áreas de ciência ou de conhecimento (filosofia, psicologia, sociologia, arte, entre outras).

Sobre a abordagem dos fundamentos educacionais na formação de professores, o professor EDU explica:

Na minha compreensão, o planejamento dessas disciplinas oferecidas aos cursos de licenciatura tem considerado como concepção referencial a do homem como centro de preocupação da educação, que deve focar no que constitui o ser humano ou a natureza humana. No que diz respeito aos fundamentos educacionais, oferecemos quatro disciplinas. Na minha opinião, penso que deveriam ser

cursadas as quatro obrigatoriamente, e não apenas duas.

A primeira é a “Introdução à Educação”, que daria uma visão geral sobre o contexto educacional.

Sendo a educação voltada ao ser humano, o qual também se constitui com o aspecto mental, então, independentemente de qual matéria um professor irá lecionar, ele precisa compreender o estado psicológico dos alunos e o processo de desenvolvimento da mente deles; por isso, a disciplina “Psicologia Educacional”. Na minha época, tivemos que fazer primeiro a psicologia geral para depois estudar a educacional, para que tivéssemos uma base mais sólida, e sinto mesmo que só a psicologia educacional não seria suficiente.

Como o homem é um ser social, o estudo sobre a sociologia também precisa ser abordado; então, essa seria a terceira parte da base.

Sabemos que o ser humano se constitui não somente física, mas também metafisicamente; a filosofia, então, é uma base importante.

Depois desses fundamentos, precisamos tratar a interação, ou o processo de ensino e aprendizagem, entre o professor e o aluno, dois constituintes fundamentais da educação. Por isso, vem em seguida “Princípios de instrução”, e depois “Gestão de classe”. Esta última não deve ser vista como um estudo das habilidades (*skills*), e sim a realização mais elevada dos ideais filosóficos. Para tratar o conteúdo que se ensina, temos então “Planejamento curricular”. Essas são as disciplinas nucleares.

As disciplinas de importância secundária são as relacionadas aos aspectos operacionais do processo de ensino, que aprimorariam a qualidade de ensino, como por exemplo “Projeto educativo de multimídia”. Sendo a escola o espaço em que ocorre essa interação entre professor e aluno, o funcionamento e a administração da escola também são importantes, e por isso oferecemos também estudo voltado para esse tema.

Nas palavras do professor EDU, a preocupação centrada na formação do homem lembra a ideologia da educação chinesa, discutida no início da análise, em que

apresentamos o contexto de pesquisa. Considerando que o programa de educação faz parte da grade do curso de licenciatura de língua inglesa, com a abordagem apresentada anteriormente, poderíamos afirmar que seria importante para um professor ter o domínio do conhecimento que for lecionar, saber como ensinar e levar em consideração as especificidades humanas daqueles que vão aprender com ele. Pensamos que, ao contemplar essas questões, é que ele alcança/alcançará o sentido básico de ensinar.

Na tentativa de explorar um pouco mais o significado de educação subjacente à abordagem apresentada e seu possível vínculo com a tradição de educação chinesa, solicitamos ao professor EDU comentar como se dá a, ou se há possibilidade da existência de, relação entre a preocupação de educação centrada no ser humano e os fundamentos filosóficos chineses educacionais.

Segundo ele:

É claro que existe essa relação. Na discussão da filosofia, existe a menção da prática do Tao do homem, ou as leis que o ser humano deve seguir na sua vivência, ser o objetivo principal da educação; e, por sua vez, esse Tao do homem se origina no Tao de Deus. No livro “A Doutrina do Meio”⁴⁰, se diz: “o que é concebido por Deus se chama natureza⁴¹. Seguir a orientação dessa natureza se chama Tao, e recuperar o Tao se chama instrução.”⁴² Na concepção chinesa, o trabalho da educação (instrução) objetiva a autorrealização de si e dos outros, e então para poder se realizar, o professor precisa primeiramente cultivar a si mesmo.

Como a resposta do professor implica alguns conceitos filosóficos da cultura

⁴⁰ Originalmente, A Doutrina do Meio (中庸, Zhong Yong) constitui o 31º capítulo do Clássico dos Ritos. O capítulo foi escrito pelo Zi Si (子思), erudito e neto de Confúcio, na intenção de preservar o ensinamento deixado pelos antigos reis, estimado e revivido pelo Mestre. O texto foi extraído e comentado por estudiosos posteriores, e no final foi editado como um livro independente. Diferentemente do Grande Aprendizado, o foco da Doutrina do Meio incide na exploração sobre o que constitui o princípio ou a essência do ser, e por isso esses dois livros se complementam e são considerados como principais obras portadoras do espírito do confucionismo.

⁴¹ Natureza: essência ou condição própria de um ser ou de uma coisa

⁴² Tradução nossa. 天命之謂性，率性之謂道，修道之謂教。

chinesa, embora já tenhamos desenvolvido essa discussão no início da análise, pensando em proporcionar uma compreensão mais esclarecedora, faremos análise intercalando com as palavras do professor.

No trecho mencionado, sublinhamos quatro elementos: filosofia chinesa, educação, Tao do homem, e Tao de Deus. Então, a discussão que se segue se faz no âmbito do pensamento chinês, sobre o que constitui a educação, que, por sua vez, tem relação estrita com o conceito do Tao do homem e o do Tao de Deus.

Em nossa compreensão, para explicar ou aprofundar esses conceitos, o professor (pela sequência da fala) citou três frases da “Doutrina do Meio”: “O que é concebido por Deus se chama natureza. Seguir a orientação dessa natureza se chama Tao, e recuperar o Tao se chama instrução”.

Lembramos que a ação de instruir e a de educar, na representação escrita do chinês antigo, compartilham o mesmo ideograma; isto é, sob a concepção dessa cultura, uma pessoa, com papel de professor, compreende duas funções: instruir e educar.

Então, se “recuperar o Tao se chama instrução”, o trabalho de instrução/educação é, ou tem como seu objetivo direto, recuperar o Tao.

Uma explicação possível da palavra Tao⁴³ é o princípio ou o valor absoluto, o caminho, ou a Verdade. Ele se origina de Deus, está em tudo e todos estão nele. Para a dimensão humana, existe o princípio ou o valor que deve ser contemplado para sua organização e seu funcionamento, isto é – o “Tao do homem”. Ele não se distancia do Tao de Deus, e implica a constituição do significado e do valor da existência do homem, com consideração de todas as atividades vitais do ser humano - sua vida física, sensitiva e metafísica.

⁴³ Vide

Interpretação moderna sobre Tao Te Ching de Lao Zi (老子道德經的現代解讀, 2011), os capítulos 1, 25, e 62.

O Grande Aprendizado e A Doutrina do Meio (新編四書心德, 2000), os capítulos 20 e 27.

Nesse sentido, o trabalho de instrução ou educação é recuperar o Tao, o princípio, o valor absoluto que rege os homens, na compreensão e realização do significado da existência. Entende-se, então, que essa seja a função principal de um professor, e, para poder recuperar o princípio de outros homens, ele precisa primeiramente encontrar esse princípio em si, praticá-lo e se orientar com o mesmo para a sua autorrealização.

Neste ponto, podemos perceber que para ser professor, não seria suficiente ter domínio do conhecimento, saber como melhor ensiná-lo, e considerar aspectos fisio-psicológicos do ser humano para melhor abordar o ensino. Ser professor é tratar o processo de ensino como o processo de educar, de recuperar o princípio do ser humano, e de cuidar da autorrealização de um homem.

Dessa forma, comparando com a concepção de Almeida Filho sobre as competências de professor, poderíamos observar certa diferença na composição da competência profissional, ou mais especificamente na constituição da consciência profissional.

Na discussão de Almeida Filho (2006:12) sobre a composição da competência profissional, abordam-se os requisitos e as expectativas de padronização interpostos na formação dos professores. O autor aponta que essas expectativas, “padrões abstratos”, “provêm da própria corporação, do público e das instituições”, ou, na nossa compreensão, do construto sociocultural em que se instaura o processo formativo. Em outras palavras, as expectativas, características esperadas do professor, podem refletir o sistema de valor subjacente.

Nas expectativas apresentadas pelo autor, observamos uma configuração de educador, e não apenas de um ensinador, para um professor de línguas. Tal configuração nos revela a preocupação sobre a formação humana no processo de ensino, o qual não deve ser compreendido apenas como momento para o ensino de conhecimento. Podemos visualizá-la

melhor com as partes citadas a seguir:

(É esperado que os professores) desenvolvam **traços desejáveis de trato e convívio** mostrando **exemplaridade**⁴⁴ a alunos e sociedade;

Tenham conhecimentos gerais sobre o mundo e sobre a área específica da disciplina em que atuam, **além de mostrarem sabedoria de vida**;

Sejam **motores ou agentes de transformações** possíveis que a sociedade demonstra necessitar;

Saibam exercer bem sua função ensinadora dos conteúdos e bem mais do que ela, criando **ricas oportunidades de envolvimento e climas favoráveis de trabalho** que levem à **formação de alunos-pessoas-cidadãos e não apenas de sabedores de conhecimentos** recicláveis em exames específicos. (ALMEIDA FILHO, 2006:13-14)

No entanto, uma das expectativas mencionadas pelo autor é descrita como a seguir:

(É esperado) que os professores se formem (se certifiquem) e se atualizem por cursos e leituras constantes com foco correto no cerne da especialidade **primeiro e só depois**⁴⁵ nas ampliações e atualizações nos arredores disciplinares (por exemplo: professores de línguas estudam centralmente os processos de ensinar e aprender línguas antes de expandirem os horizontes pelas literaturas, teorias psicológicas e discursivas, artes, cinema, filosofias orientais).
(ALMEIDA FILHO, 2006:14)

Em relação à atualização constante do professor de línguas, o foco primário seria o estudo centralizado no processo de ensino e aprendizagem de línguas e só depois que consiga realizar isso, o professor expandiria sua dimensão de saber. Nesse enunciado,

⁴⁴ Grifo nosso.

⁴⁵ Grifo nosso.

podemos observar uma concepção que dá preferência ao ensino de línguas antes de qualquer outro tipo de conhecimento. Entendemos que isso não excluiria a importância de outros fatores inerentes ao processo de educação, o que foi citado e discutido anteriormente; porém, eles perdem força diante do que é mais diretamente relacionado ao ensino e aprendizagem de línguas.

Na nossa compreensão, essa concepção pode refletir o contexto de ensino e aprendizagem de línguas/educacional/social/político do Brasil, verificado em pesquisas atuais, relacionadas à formação de professores de línguas, em que as expectativas podem ser vistas como medidas/esperanças importantes para a promoção de transformação.

Por outro lado, essa hierarquia de importância também pode nos revelar um sistema de valor constituído na/pela sociedade brasileira, o qual é diferente do que sugere o contexto em análise.

Relembrando o que foi discutido no início da análise, em que se abordam brevemente fundamentos educacionais da cultura chinesa: para Confúcio, o cultivo ou o aprimoramento de si na interação com os outros era estudo prioritário para seus alunos. “Assim que conseguirem cumprir isso, e tiverem tempo,” é que se dedicam “ao estudo dos conhecimentos”. Em outras palavras, para um professor, a função primordial é tratar ou cuidar (d)aquilo que se entende como essencial para a existência do homem e a abordagem de conhecimento é importante no que colabora para esse trabalho principal.

Na nossa compreensão, o conhecimento citado nas palavras de Confúcio remete à dimensão da cognição, a que abrange todos os tipos de saber ou conhecimento, o que se distingue do que é inato, a que se concebe naturalmente pela essência ou natureza humana.

Se é mais valioso recuperar ou aprimorar essa essência, e, com o saber do mundo, completar a compreensão de si, do lugar em que vive e do porquê se vive, ao invés

de ter o domínio do saber como requisito básico para poder viver melhor (ou fazer conseguir viver melhor), na concepção de Confúcio, e conferível nas palavras do professor EDU, então podemos dizer que existiria uma inversão de valor no que fundamenta a educação, o professor e o professor de línguas na comparação conceitual entre o contexto analisado e o outro em que o modelo de competências de professores é formulado.

De acordo com Confúcio, e com a ideologia dos antigos reis, os quais são estimados pelo idealizador do regime político de Taiwan, o país se governa a partir do governo de si (do próprio indivíduo), e o aperfeiçoamento individual desencadeia o aprimoramento coletivo.

Essa relação foi explicada com clareza no que se denomina pelos antigos eruditos como “oito etapas⁴⁶ à realização do Grande Aprendizado”, e no qual a compreensão da essência é a origem da transformação/aperfeiçoamento de si e do mundo.

Nesse sentido, a esperança de um mundo melhor deve e pode se realizar a partir de um indivíduo consciente dos problemas ao seu redor, que, dentro de si, com o referencial estabelecido, busca a exploração da compreensão e da concepção sobre o fenômeno, o reconhecimento dos erros refletidos externamente e a perseverante correção.

Nos acertos entre os erros de si e sua projeção - erros dos outros, o indivíduo encontra o caminho para sua perfeição, e no gradativo aperfeiçoamento, pelo fato do homem constituir e se constituir socialmente, as virtudes recuperadas motivarão a mudança dos outros.

Com base nessa observação, vemos uma posição inicial que justifica o direcionamento e a implementação das medidas específicas do programa de educação desse contexto.

Ser um indivíduo consciente da sua atuação no mundo, responsável pela

⁴⁶ Vide p.52.

busca do significado da vida de si e dos outros, e com isso capaz de se transformar e melhorar o mundo é o objetivo principal da educação, o que leva à compreensão sobre a função fundamental ou à expectativa original sobre um professor.

Assim, podemos compreender o que o professor EDU aponta ao prosseguir na resposta:

Para ser um professor é necessário cursar o programa de educação, para aprender que ser professor implica se preparar tanto no conhecimento quanto nos princípios de ser humano. Com essas duas partes bem preparadas, ele vai ter competência suficiente para ajudar na autorrealização dos outros, para orientar as crianças.

O Tao do homem provém do Tao de Deus. Na filosofia chinesa, o Tao de Deus se refere às leis que regem o funcionamento do universo, que têm a origem como o Amor; em outras palavras, é o que os chineses chamam de benevolência, e é o que se entende na frase “os homens são meus irmãos e as demais criações são parte minha”⁴⁷. Nesse sentido, a preocupação centrada no homem é a concepção de base para o planejamento do programa de educação.

Nas palavras do professor EDU, vemos a reminiscência dos valores tradicionais, sobre os quais ele também comentou:

As pessoas dizem que a educação chinesa sobrevaloriza a educação moral. Na verdade, não abandonamos o conhecimento, e sim entendemos que o essencial da educação é a educação do caráter; uma vez resolvido o problema do homem, tudo se torna mais fácil, pois o conflito do homem é o cerne da questão.

Sob essa concepção, observamos que a palavra competência utilizada pelo professor (na citação anterior a esta) difere das competências abordadas no modelo

⁴⁷ A frase é extraída do “Ding Wan”(訂頑), escrito por Chang Zai, que servia como palavras de conselho aos seus alunos. Chang é um dos eruditos da linha de pensamento confucionista da dinastia Song (960d.C.-1279d.C.). Na sua concepção, tudo que existe no universo possui a mesma origem, compartilha o mesmo elemento substancial na constituição. Os homens são como membros de uma mesma família e as demais criações são como parte da existência de tudo. Cuidar dos irmãos, resguardá-los do sofrimento é a forma mais pura e simples de retribuir a benção ou o amor com que nos concebe a vida.

formulado por Almeida Filho. Na nossa compreensão, ela não nos remete ao domínio da língua (competência linguístico-comunicativa), ao domínio sobre como ensinar a língua (competência teórica e aplicada) e à memória, suporte inicial ao processo de ensino e aprendizagem de língua (competência implícita).

Em uma aproximação à competência profissional, observamos uma possibilidade de correspondência, ou de congruência entre as duas. A competência mencionada pelo professor EDU poderia compartilhar boa parte de significado/significância da competência profissional, no que tange ao valor ou à consciência social incidido no papel do professor, o devido apreço a essa profissão, que age sobre as ações de ensinar, os fazeres pedagógicos, assim como o comportamento pessoal do professor.

No entanto, além dessa configuração do envolvimento sociocultural, nos parece que essa competência aponta ainda mais para a capacidade ou para a potencialidade de recuperação da essência humana, da restauração dos princípios do homem, em caminho à autorrealização de si e dos outros, o que no momento pensamos denominar “competência moral”⁴⁸.

Essa preocupação com relação à formação moral/humana, com base no construto discutido acima, também pode ser percebida nas entrevistas realizadas com outros professores.

As disciplinas do programa de educação são delegadas aos Departamentos de Educação e de Psicologia e Aconselhamento Educacional. Pensando em compreender a perspectiva dos formadores de maneira mais completa, além da entrevista realizada com o

⁴⁸ Reconhecemos o possível equívoco que possa surgir com essa denominação. Pedimos a compreensão pelo fato de adotarmos a palavra “moral” pensando em designar um componente de competência específico do contexto investigado, e ao mesmo tempo distingui-lo dos outros já reconhecidos e constituintes do modelo referencial. Cremos que em futuro estudo e aprofundamento poderia se encontrar um termo mais apropriado e de originalidade da língua e cultura do Brasil.

professor do Departamento de Educação, solicitamos também o depoimento do professor do Departamento de Psicologia e Aconselhamento Educacional.

Ao responder sobre a razão para estudo das disciplinas relacionadas à psicologia educacional, o professor PAE disse:

Eu não sou decisor da política educacional, mas particularmente acho que o estudo de psicologia educacional é muito importante para um professor, independentemente da sua área de atuação. Pensamos que, para ensinar bem uma matéria, precisamos compreender o aluno e o processo de ensino. Desse modo é que podemos encontrar um método apropriado para que o aluno aprenda bem. Na psicologia educacional, existe um conceito muito importante: você não vai para a aula apenas para ensinar uma matéria, o que você vai fazer é educar uma pessoa. A questão da auto-estima, o conceito de si, a motivação para a realização, e o valor moral são muito importantes, e, por isso, a psicologia educacional é indispensável. Aqui em Taiwan, independentemente de qual curso, a concepção é mais ou menos assim. Existem professores de diferentes matérias: história, geografia, inglês, matemática, etc. Eles precisam ensinar inglês, matemática e tal, mas eles se encarregam do desenvolvimento pleno dos alunos, precisam pensar como fazer para que os alunos possam se desenvolver perfeitamente; isso é sua responsabilidade. Então, eles não ensinam uma habilidade ou conhecimento, e é nesse sentido que a psicologia pode ajudar na formação de um homem íntegro.

Observamos na perspectiva do professor PAE, que seria também concepção convencional da sociedade de Taiwan (de acordo com sua afirmação), que a responsabilidade profissional de um professor, seja qual for a disciplina que ele leciona, é formar um homem íntegro. Sua atuação profissional implica o desenvolvimento pleno de um ser humano e não apenas a aprendizagem de conhecimento.

Para atender a essa expectativa, além do preparo na parte do conhecimento, ainda é requerido de um professor que dê aos seus alunos atenção e cuidado, ou ainda, que tenha capacidade de orientar um ser humano a lidar com/para seu próprio desenvolvimento

e, quando for preciso, de fornecer possíveis encaminhamento/solução/amparo.

Para tanto, um professor precisa ter, na consciência, o saber sobre as propriedades inerentes ao ser humano, e ter, na consideração, as leis e os princípios que regem o agir e o interagir dos homens; para que com esforço (mesmo inconscientemente) da reflexão, da análise, do reconhecimento dos princípios referenciais, do discernimento, da superação de si, enfim, do cultivo de si, do próprio aperfeiçoamento (moral), possa se espelhar na vida do aluno e lhe oferecer conselho ou ensinamento. Ao contribuir para a realização dos outros, ele se realiza(ria).

“Cheng é o Tao de Deus. Tornar-se Cheng é o Tao do homem, [...] que opta pelo bem e nele persevera⁴⁹ ”. (A DOUTRINA DO MEIO, 2000:158). Poderíamos traduzir a palavra Cheng como sinceridade, honestidade, verdadeiro ou, numa acepção mais antiga, a (auto)realização plena. De acordo com a explicação da Doutrina do Meio, a sinceridade, a honestidade, o verdadeiro e a (auto)realização plena são princípios de Deus, e se tornar sincero, honesto e realizar-se plenamente são princípios do homem; em outras palavras, optar e perseverar no bem.

Assim como,

“A iluminada Cheng é a natureza⁵⁰, e iluminar a Cheng é instrução/educação, [...], somente a absoluta Cheng pode dar o pleno desenvolvimento da natureza. A pessoa capaz de desenvolver sua natureza plenamente sabe fazer o mesmo com a natureza dos outros. Conseguindo dar o desenvolvimento pleno da natureza dos outros, a pessoa pode dar o mesmo para as demais criações [...]”⁵¹ (A DOUTRINA DO MEIO, 2000:162-165)

Conforme Sun (1985, apud YE, 2010:17), “ser um professor que ensina sobre

⁴⁹ Tradução nossa. 誠者，天之道也；誠之者，人之道也。.....誠之者，擇善而固執之者也。

⁵⁰ Natureza: essência ou condição própria de um ser ou de uma coisa

⁵¹ Tradução nossa. 自誠明，謂之性；自明誠，謂之教。.....唯天下至誠，為能盡其性；能盡其性，則能盡人之性；能盡人之性，則能盡物之性。

os livros não é difícil (professor de conhecimento); porém, para ser um professor capaz de transformar um aluno, é necessário um cultivo árduo do seu próprio caráter”, uma vez que “a missão da educação é orientar o aluno a ser um homem íntegro. Assim, um professor ideal deve estabelecer como seu objetivo de desenvolvimento ser um professor do homem, e como sua principal tarefa ensinar os princípios do homem.”⁵²

Essa concepção também pode ser encontrada na perspectiva do professor LIT. Ao descrever a função do professor, ele cita: “é como disse Han Yu: o professor é quem transmite o Tao, orienta como se realizar no mundo e sana as dúvidas.”⁵³

Como esse professor não atua nas disciplinas do ensino e aprendizagem de inglês, e como os alunos de licenciatura não são a maioria da sala, entendemos essa ponderação mais como princípio pessoal dele, que mesmo não fazendo parte do conteúdo de literatura a ser lecionada, teria influência sobre seus alunos.

Para o professor LIT,

Para ser um professor precisa saber reconhecer, com precisão, o potencial dos alunos, como por exemplo, ele precisa ser capaz de perceber que certo aluno serve para jogar basquetebol, outro vai ser bom na natação e aquele outro pode se tornar um profissional de corrida. Nesse sentido, ele deveria ter um coração acolhedor para poder amparar qualquer tipo de aluno, e incentivá-lo a se desenvolver no que seja apropriado para ele.

No processo de educação, o papel do professor é incentivar o aluno a se conhecer, e fazê-lo encontrar o seu caminho.

As características apontadas pelo professor LIT, como ser capaz de reconhecer com precisão o potencial dos alunos, um coração acolhedor para receber

⁵² Tradução nossa. 教育的任務，在於教導學生做一個堂堂正正的人。因而理想的教師，要以人師為努力的目標，要以教學生如何做人為主要任務。做一個會教書的經師不難；而做一個能變化學生氣質的人師，卻要在品格上刻苦的修養。

⁵³ Tradução nossa. 韓愈：「師者，所以傳道、授業、解惑也。」

diferentes alunos, e incentivá-los a se conhecerem e se desenvolverem, demonstram que ele tem preocupação, ou se sente responsável pelo encaminhamento futuro dos alunos e que contempla ou considera o que constitui um ser e uma vida humana.

Isso mostra que sua atuação não se limita a dar aulas de literatura, e sim a ensinar a literatura em favor da formação de um ser humano. A perspectiva do professor nos parece revelar uma abordagem correspondente à discutida anteriormente, e sua prática deve demandar dedicação ao desenvolvimento da competência moral.

Para a professora LING,

O requisito básico de um professor de línguas é, além de ter a competência linguística e saber desenvolver as habilidades linguísticas dos outros, ter amor, paciência, fé e espírito de esforço. Por isso, ser professor não é uma profissão qualquer, assim como outras profissões. Cada qual requer sua profissionalização e tipo de pessoas adequadas.

Observamos, na concepção da professora, especificamente o que define a profissão do professor e o que se relaciona à profissionalização do mesmo.

Para ela, para ser professor, não seria suficiente o domínio do conteúdo e da metodologia de ensino, mas, adequar-se ao perfil determinado para esse tipo de atuação profissional, no qual se acrescentam as propriedades humanas. Nesse sentido, o que implica na profissionalização de um professor de línguas não se limita ao âmbito do conhecimento, mas abrange também aspectos humanísticos.

Prosseguindo, a professora acrescenta

Eu espero que eu seja alguém na vida dos meus alunos, aquele que sempre oferece ajuda, e agradeço muito que até hoje meus alunos me consideram como uma pessoa boa. Quando vejo se abrir um horizonte nos olhos deles, me sinto realizada, e entendo que devo persistir. Isso não tem a ver com o dinheiro; a sensação de ser

realizada é mais preciosa que um milhão de reais⁵⁴. Ela é tão real e insubstituível... Os alunos talvez não te procurem agora, mas creio que essa força invisível tem sua influência profunda e duradoura. Um dia eles vão ter saudade de você e vão entender, e quando chegar esse momento, estarei lá à disposição. Acho que ser professor pode ajudar muitas pessoas a sentir, a entender e a compreender a vida, e pode ser que no próximo momento, elas mesmas se tornem sementes de amor que ajudarão outras pessoas. Acho que nesse processo, você precisa deixar os alunos sentirem sua paixão, energia, e vigor.

Nesse trecho de entrevista, podemos perceber o que a professora entende como professor. Podemos entender que o ensino da linguística ou de inglês é importante no que contribui para a mútua autorrealização entre ela e seus alunos, o que constitui seu motivo na continuação dessa carreira profissional.

Observamos que a sensação da autorrealização envolve a questão do sentido de ensinar e do significado da vida, que se encontram no amor, na fé e no esforço pela realização dos outros, na valorização sobre princípios que regem o homem e a possível prática constante de recuperação desses princípios em si e também nos outros.

Sob um viés mais prático, no sentido de como essa perspectiva se realiza nas salas de aula dos professores, podemos citar as experiências da professora LING e do professor ELIN.

Sempre na primeira aula, peço para os alunos anotarem duas palavras no caderno: atitude e gratidão, que são requisitos da minha classe; é preciso primeiramente endireitar seus corações. Falo para eles que eu realmente me importo com o que dizem essas duas palavras, e espero que me demonstrem que também se importam; caso contrário, podem optar por sair da turma. Por exemplo, me importo com a pontualidade, e digo para eles se vocês realmente me amam, me mostrem, e a pontualidade faz parte da atitude. A questão da gratidão abrange muitas coisas, seja sobre o que ensino ou o que revelam pelos trabalhos dos alunos ou as experiências compartilhadas por eles. Tudo precisa ser apreciado, pois ali está o

⁵⁴ Adequação à moeda brasileira

espírito de cada um. (Professora LING)

Vemos que, na prática comentada pela professora, é solicitada, e imaginamos que seja realizada, uma mútua cumplicidade na/para a vivência escolar, em que se inserem as convivências interpessoais, o ensino e/ou a aprendizagem de conhecimento. Observamos que, mesmo por lecionar disciplinas do âmbito de linguística e de língua inglesa, o que a professora salienta, antes de qualquer tipo de experiência que está por vir na sala de aula, é a relevância (e uma lição já marcada) da prática ou cultivo referente ao caráter dos alunos, e dela também.

Com isso, conferimos o valor do conceito moral no direcionamento nesse ambiente escolar. É bastante evidente que, nessa vivência, o foco não é apenas o conhecimento ou trocas de experiência acerca do conhecimento; tal vivência propõe um envolvimento maior: um ser humano em interação com os outros, junto com o que os constituem, em prol dos seus desenvolvimentos individuais e coletivo.

Outro ponto que merece destaque é a atitude da própria professora no momento em que exige dos alunos a atenção para e a prática do valor moral, da qual ela não se ausenta, e a qual provavelmente é a primeira a cumprir.

Essa atenção pela educação de um ser humano em sua totalidade no processo de formação é confirmada e comentada pela professora.

Em relação a aconselhar os alunos sobre seus comportamentos, isso não se faz como ensinar uma matéria específica. Geralmente é no meio da aula, ou no meio de uma discussão, quando surge um momento propício, ou quando acabam de cometer um erro, que seria bom dar uma chacoalhada, ou quando aparece um noticiário social importante para ser comentado; enfim, precisa ser na hora certa. Dá para imaginar que não iam gostar se não fosse assim, não é?

A preocupação da professora em relação ao erro comportamental dos alunos é perceptível, assim como a maneira pela qual a orientação deve prosseguir para que o conselho possa ser aceito, também é pensada. Esse cuidado sobre a formação íntegra não é exclusivo dos alunos da licenciatura, mas dos formandos do curso.

Com relação à orientação mais específica para alunos da licenciatura, citamos o comentário do professor ELIN, cuja linha de pesquisa e área de atuação é ensino e aprendizagem de língua (inglesa).

Sempre lembramos aos alunos a importância do professor e sua influência sobre os alunos. Talvez não comentemos tanto quanto os professores do programa de educação, mas conversamos sobre isso com os alunos. Como acabei de falar na aula sobre o atraso e tal, (o professor nos atendeu logo após sua aula), eu disse que “quando você é um professor, é diferente de ser um aluno. Quando você é um aluno, seu ato atinge somente você, mas quando você se tornar um professor, sua influência vai atingir muitas pessoas. Por exemplo, sendo você um aluno, quando atrasa por cinco minutos, são apenas cinco minutos; mas se você tiver uma turma de quarenta alunos, seu atraso de cinco minutos se torna duzentos. Quando você ainda é aluno, não imploro com você pelo seu atraso; isso só rebaixaria minha avaliação sobre você, me faz pensar que você seria menos dedicado, mas não desconto sua nota por isso. Agora, isso não pode acontecer com um professor. Então, já que você está fazendo estágio, quase se tornando um professor, vamos exigir a pontualidade.

Podemos observar que para um aluno-professor é dado um valor diferencial. A educação sobre o comportamento é geral para os formandos do curso. Porém, ela nos parece mais exigente com os alunos da licenciatura. Ao optar por ser professor, o aluno estaria ou precisaria estar ciente de que será um modelo para os seus alunos, e se responsabilizará pela formação de outros homens, e que, portanto, a cobrança pelo comportamento correto é devida e necessária. Isso pode ser explicado pela expectativa social e/ou pela tradição cultural sobre o papel do professor, o que discutimos anteriormente,

e é reafirmado também pelo professor ELIN no seu depoimento a seguir:

Fazemos a distinção entre o professor do homem e o professor de conhecimento, e isso provém do pensamento confucionista. Sendo um conceito que prezamos, creio que isso tem a ver com a nossa cultura. Nosso país tem respeito pelo professor e pelo Tao do professor e por isso ele tem uma posição social mais elevada e reconhecida. Talvez seja por isso que os professores também se sentem responsáveis pela sua missão; lembro que no passado o salário era baixo e que os professores perseveravam justamente por esse espírito missionário.

O termo Tao é novamente mencionado por um professor formador, e desta vez se refere ao princípio acerca da atuação de um professor. Talvez fique confusa nossa discussão sobre o Tao, por diversos termos apresentados, como Tao do homem, Tao de Deus e neste momento, Tao do professor. Por essa razão, fornecemos, a seguir, uma breve explicação.

Como há no mundo diferentes existências, e na dimensão humana diferentes papéis, na concepção dos sábios antigos, o Tao é o que representa a Verdade, o caminho que leva os seres à perfeição, ou à autorrealização. Nesse sentido, para cada um, existe seu Tao a ser cumprido; em outras palavras, existem diferentes modo de existir; porém, todos contemplam e devem se realizar no princípio, para recuperar o seu valor e significado, convergindo no final ao único Tao. Isso era o desejo dos antigos sábios, como mencionado no livro do “Grande Aprendizado” - iluminar a essência dos outros homens.

Nesse sentido, o Tao do professor simboliza o princípio do professor, e a prática ou o cumprimento do mesmo leva o professor também a sua autorrealização e a consagrar a sua atuação.

Isso seria também a fundamental distinção entre professor do homem e professor de conhecimento, e o que constituiria o espírito missionário dos professores, a

força motriz que os faz persistirem.

Com relação a essa orientação, poderíamos observar a experiência do professor ELIN.

Sempre lembramos aos alunos-professores que precisam agir com princípio. Por exemplo, hoje você prometeu para a escola que assumiria qualquer tarefa que forem te delegar, assim como os trabalhos administrativos. Então, já que prometeu, tem que cumprir. Não pode prometer só para dar um jeito de entrar na escola. Como sabe que depois que ocupa a vaga ninguém te tira mais, então fica dando desculpa para todos os compromissos, não pode isso, não tem tempo para aquilo. Isso não é certo! Acho que um ser humano não pode ser tão realista, tão materialista, só pensar em vantagem; precisa ter certos princípios. Ser professor precisa, de alguma forma, querer se dedicar, se devotar, gostar de se juntar aos outros, gostar de ajudar os outros, isso é muito importante. Aquilo que falei é do tipo de pessoa que vê o professor apenas como uma profissão, vem para trabalhar e evita tudo quanto é possível.

Observamos, na concepção do professor ELIN, que ser professor não é apenas uma profissão. Com base no que é mencionado, entendemos que o termo profissão remete a esse sentido presente no dicionário: “ocupação, emprego que requer conhecimentos especiais e geralmente preparação longa e intensiva; ofício.”⁵⁵ Em outras palavras, ser professor não é, ou não é somente, um ofício, um emprego, ou uma ocupação com conhecimentos especiais de longa preparação, uma vez que o professor e a sua atuação dizem respeito ao processo de constituição e de significação do ser e da vida humana, juntamente com os indispensáveis reconhecimento e prática dos princípios morais que, nem sempre, se realizam por meio do ensino de conhecimento.

As palavras e a atitude do professor (cremos ser também dos outros formadores entrevistados) sugerem que o valor moral tem sido estabelecido como o

⁵⁵ Dicionário Michaelis online.

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=profiss%E3o>

referencial para sua vida e sua atuação como professor. No seu direcionamento pedagógico, observamos uma atitude de preservar o princípio na sua vivência com as pessoas, atitude essa que remete (embora não se possa afirmar que seja uma realização plena) ao que se entende como “iluminar a Cheng”, a “prática do Tao”, ou o que se ensina pelos antigos reis – a busca da perfeição de si no meio das interações com o mundo, e, com isso, se pode esperar um aprimoramento do mesmo.”

Dessa forma, podemos dizer que a atitude desses professores pode indicar a consideração ou o desenvolvimento da competência moral e, ao mesmo tempo, a sua contribuição (na orientação) ao desenvolvimento dessa competência nos alunos.

Pensando em complementar essa discussão, centrada na perspectiva dos formadores, trazemos uma transcrição de diálogos⁵⁶ entre professor e aluno do Ensino Médio (da primeira fase), para visualizar uma possível ocorrência da competência moral no contexto do professor formado.

A transcrição foi retirada de um artigo (LIN e HSU, 2006:153-174), em que se discute como tratar o comportamento divergente dos alunos no Ensino Médio. O contexto dos diálogos é descrito como a seguir. Aconteceu, numa classe, uma briga entre dois alunos. Um deles ficou nervoso, por ter se sentido humilhado pelo outro, derrubou a escrivaninha do seu colega, deixando cair no chão tudo que estava dentro da gaveta e em cima da escrivaninha. Mais tarde, esse aluno, Lin, foi chamado para a sala dos professores, e, na sequência, seu colega.

Por estar sempre ocupado em resolver os problemas dos alunos na sexta-feira, até mesmo nos intervalos da aula, o professor-orientador dessa turma já estava cansado no início da tarde. Seu amigo, professor-orientador de outra turma, se ofereceu para ajudar. Ele

⁵⁶ Embora longa a transcrição, ela foi por nós considerada relevante por possibilitar ilustração significativa em relação a atitudes e valores considerados parte importante do processo de educação nesse contexto. Foi considerada a possibilidade de apresentar esse texto como anexo, mas, na ponderação sobre sua relação direta com a discussão, optou-se por mantê-la no corpo da dissertação.

procurou um espaço livre, onde se vê uma linha de pinheiro e um viveiro da flor de lótus, para conversar com o primeiro aluno, cuja transcrição segue no parágrafo abaixo.

Professor: *Vem, vamos conversar um pouco. (Pelo que me lembro, os pais do Lin se separaram, e ele mora com a irmã na casa do pai, mas não tenho conhecimento mais detalhado sobre a situação dele.) Onde seu pai trabalha agora?*

Lin: *No hospital Tzu Chi da cidade Hua Lien*

Professor: *Quem cuida da casa?*

Lin: *A tia! (madrasta)*

Professor: *Ela fica o dia todo?*

Lin: *Não! Só vem de vez em quando.*

Professor: *Bom garoto! Olha, sua irmã precisa muito de você, ela deve se sentir segura quando te vê em casa. Você só tem 13 anos e já tem que carregar essa responsabilidade e a pressão familiar. Isso não é fácil. E sua mãe?*

Lin: *Vemos muito pouco a mãe, ela vem ver a gente só às vezes. Eu não queria saber muito sobre o que aconteceu entre meus pais.*

Professor: *Vi que você não estava muito bem. Seu professor-orientador está pensando no que aconteceu com você na classe. Ele não queria resolver isso enquanto vocês dois não estão bem. Você concorda com isso?*

Lin: *Concordo!*

Professor: *Você prefere continuar a ficar de pé lá dentro da sala, esperando a bronca do seu professor-orientador ou ficar sentado aqui para conversar comigo?*

Lin: *Conversar com o professor aqui.*

Professor: *Eu só queria te ajudar a resolver isso, para que o problema não se complique ainda mais, o que pode deixar todos tristes.*

Professor: *Você me aceitaria para te ajudar?*

Lin: *Aceito*

Professor: *Seu professor confia em mim e por isso posso te trazer aqui. A questão é: você gostaria de ser sincero para a gente refletir sobre o que aconteceu?*

Lin: *(Em silêncio)*

Professor: *Se eu não puder resolver de forma justa e compreensiva, seu professor e seus colegas vão confiar em mim depois?*

Lin: *(Abanou a cabeça) Não!*

Professor: *Pois, é. Uma pessoa sem credibilidade tem futuro?*

Lin: *(Abanou a cabeça)*

Professor: *Precisa ser racional ou emocional para fazer reflexão?*

Lin: *Racional.*

Professor: *Menino esperto! Uma pessoa racional deve ter muita sabedoria e ser respeitável, (Bati com minha mão direta no ombro esquerdo do aluno Lin) e principalmente para fazer reflexão, precisa ter muita coragem. Até o professor precisa aprender mais sobre isso.*

Professor: *O que aconteceu hoje depois do almoço?*

Lin: Acabei com as coisas do chefe da classe⁵⁷.

Professor: Não, você não faria isso sem nenhum motivo, quero saber o que aconteceu antes disso.

Lin: Porque o chefe da classe segurou a minha mão! e não me senti bem com isso.

Professor: Por que o chefe da classe segurou a sua mão?

Lin: Porque fui perto do lugar do chefe da classe, para ver a nova tabela da distribuição dos assentos. O chefe não me deixou, arrebatou o papel e ainda pegou minha mão e jogou longe. Isso me irritou, e pensei: “para que ser tão grosso?” Então, comecei a me vingar! Depois de eu virar a mesa dele, ele também acabou com as minhas coisas. (Os alunos da turma só vieram contar a parte do que o Lin fez, e não do chefe da classe)

Professor: Quem errou primeiro?

Lin: Eu, né!

Professor: Não! Você ficou irritado porque o chefe da classe pegou sua mão. Quem foi a gota da água?

Lin: O chefe da classe!

Professor: Pois é, ele errou primeiro. É evidente que o chefe da classe fez algo indevido. Você só foi ver a tabela! Até aqui não tem o que é certo ou errado; é natural, não é? E não é nada pessoal, é só uma tabela da distribuição dos assentos, até aqui tudo bem. A atitude do chefe da classe é evidente, ele não quer te deixar ver. Por que o chefe da classe não deixa?

Lin: O chefe da classe não gosta que eu me aproxime do assento dele.

Professor: O chefe da classe não gosta quando você se aproxima? Ai está o problema! Não é errado você se aproximar dele. Vocês não se dão bem?

Lin: A gente não se dá bem!

Professor: O que acontece quando as pessoas não se dão bem?

Lin: (Em silêncio)

Professor: Vocês são colegas faz quase um ano. Como não têm amizade entre si, ele não se sentiu bem quando você se aproximou. É também porque a tabela estava em cima da mesa dele, e você foi ver sem a permissão, embora aquilo seja da turma. Não que isso seja errado. Acho que a questão é que vocês não são amigos e por isso quando você se aproximou, ele achou chato. Essa briga começou por onde? O chefe da classe segurou sua mão, te recusou e te irritou. Depois disso, vocês começaram a brigar, você errou e ele também e nesse ponto já fica difícil para identificar o problema. No início, o erro não foi seu, foi do chefe da classe, ou mais ainda, foi pelo fato de que vocês não têm amizade. Mas isso não se pode forçar. Nós, professores, também somos assim. Eu também não tenho muito contato com certos professores da escola. O importante é que, depois de acontecer tudo isso, o que você sente? Tem algo seu que você acha que precisa corrigir?

Lin: Tem!

Professor: Que bom! Então você sente. Você se sente contente ou incomodado?

Lin: Incomodado.

Professor: É porque ainda está bravo ou acha que isso não foi uma boa maneira para resolver as coisas?

Lin: Parece que isso não é uma maneira boa.

⁵⁷ Existe uma pequena estrutura administrativa para cada classe, que ajuda o professor-orientador a organizar a vida escolar da turma. Os membros são eleitos pelos alunos e são delegadas a eles as responsabilidades de cuidar da disciplina dos alunos, da higiene do ambiente, da decoração da sala e das atividades artísticas relacionadas, e da manutenção dos artigos esportivos, etc. O chefe da classe seria o representante da turma e se encarrega de mais trabalhos administrativos.

Professor: Certo! Você tem boa autopercepção. Se acontecer de novo, você faria o mesmo?

Lin: Não.

Professor: Isso mesmo! Responda para o professor: Uma pessoa andando na rua, de repente, desatenta caiu num buraco. Na segunda vez, quando passa pela mesma rua, e o buraco continua ali, o que faria, se essa pessoa fosse você?

Lin: Andaria a beira do buraco.

Professor: E se cair de novo? O que faria na terceira vez?

Lin: Passaria por cima com cuidado.

Professor: Certo. E se alguém cobrir o buraco, e você não perceber e cair de novo, o que vai fazer na próxima vez?

Lin: Vou dar volta.

Professor: Por que?

Lin: Não quero cair de novo.

Professor: Por que?

Lin: Porque é ruim.

Professor: Pois é, você sabe dar volta, não quer cair de novo. Isso é o mesmo que aconteceu hoje: existe um buraco na amizade sua com o chefe da classe. Toda vez que vocês interagem, você cai, fica aborrecido e sofrendo no buraco. A turma toda fica te olhando e o professor te dá castigo. Se isso acontecer de novo, você vai cair?

Lin: Não!

Professor: Como fazer para não cair?

Lin: Dar volta.

Professor: Vai se aproximar de novo do assento dele?

Lin: Não vou mais.

Professor: Certo. O chefe da classe não gosta de você e você também não gosta dele. Prefere sempre ficarem indiferentes um com outro? Por 3 anos? 30 anos?

Lin: Eu não gostaria.

Professor: Pois é. Sem considerar a questão da amizade, evidentemente, foi o chefe da classe que iniciou a briga. Eu acho que ele não deveria segurar sua mão, ser grosso com você, embora você também tenha sido grosso com ele depois; esse erro é da parte dele. Agora, e a sua parte? O que acha que precisa fazer? Cada um resolve a sua.

Lin: Vou pedir desculpas para ele.

Professor: Mas o erro é dele, ele que começou! E você vai pedir desculpa primeiro? Você consegue engolir?

Lin: Deixa pensar um pouco.

Professor: Você é corajoso e sábio por assumir resolver a sua parte, embora não seja você quem começou, e ele foi mal educado primeiro. Sua atitude de querer pedir desculpa pelo seu erro é de se tirar o chapéu.

Lin: Vou pedir desculpa.

Professor: Verdade? Essa parte você vai precisar resolver sozinho. Te admiro mesmo, se você realmente queira fazer isso. Estudamos nessa vida para podermos nos transformar e termos essa coragem e sabedoria sua. Isso que você faz é respeitável. OK. Está bem agora. Agradeça ao professor. Mas depois. Foi ele quem nos concedeu esse espaço para podermos conversar. Quando vai pedir desculpa? Daqui a pouco já vai para casa! Vai deixar para a semana que vem? Ou para o ano que vem? Resolve logo então!

Lin: *Que seja hoje!*

Professor: *Vai mesmo?*

Lin: *Vou, sim!*

Professor: *Menino respeitável! Corajoso! Então, pode voltar para a sua classe. (O aluno Lin me seguiu, e entramos na sala dos professores. Fiz um sinal para o professor Ma, dizendo que já estava resolvido, para ele não se preocupar mais. O professor Ma trocou algumas palavras com ele e o deixou ir para a classe. Depois do aluno Lin, vem a parte do chefe da classe. Chamei-o para conversar e a transcrição segue abaixo)*

Local: *Sala dos professores*

Professor: *Você morou nos Estados Unidos?*

Chefe da classe: *Morei sim!*

Professor: *Foi quando?*

Chefe da classe: *Na segunda série.*

Professor: *Você fala bem inglês, é um bom aluno e tem uma família feliz. Quando volta para sua casa, seus pais estão lá, isso é muito bom. Você sabe que nem todos seus colegas são felizes assim como você?*

Chefe da classe: *Não sei!*

Professor: *É possível ser todos iguais a você?*

Chefe da classe: *Não!*

Professor: *Pois é. Sabe quem são diferentes de você?*

Chefe da classe: *Não!*

Professor: *Por exemplo, seu colega Lin. Os pais dele são divorciados, e o pai trabalha em Hualian. Quando ele volta para a casa, tem que cozinhar, lavar roupa, cuidar da irmã. Ele faz tudo sozinho, porque só tem ele e a irmã em casa. Se fosse você, como viveria?*

Chefe da classe: *(Abanou a cabeça) (Ficou surpreso)*

Professor: *Talvez você pense que todos têm treze anos e são igualmente felizes, mas a realidade é que todos são diferentes. O Lin não tem ninguém para ajudar, ele não é como você que pode ir estudar nos Estados Unidos. Você sabe bem inglês, fico contente quando pôde me ensinar hoje de manhã. Na verdade, para que eu te perguntaria? Não seria melhor eu perguntar para outro professor, ao invés de passar vergonha na sua frente? Mas se pergunta quando se tem dúvida, não é? E foi bom você ter me ensinado. Responda para o professor: os alunos da turma de deficiência mental dos Estados Unidos sabem falar inglês?*

Chefe da classe: *Não!*

Professor: *E os alunos da turma de deficiência mental de Taiwan sabem falar chinês?*

Chefe da classe: *Sabem!*

Professor: *Então, mais uma vez: Os alunos da turma de deficiência mental dos Estados Unidos sabem falar inglês?*

Chefe da classe: *Sabem!*

Professor: *Você sabe falar inglês, e tem as melhores notas da turma, mas se não tem sabedoria, só sabe brigar quando encontra problemas, qual diferença tem entre você e os meninos da turma de deficiência mental dos Estados Unidos?*

Chefe da classe: *(Abanou a cabeça)*

Professor: *O que significa abanando a cabeça? Significa que você é igual ou diferente desses meninos?*

Chefe da classe: *Igual!*

Professor: *Estudar uma língua estrangeira é para aprender a sabedoria dos outros, para enriquecer nossa sabedoria, ou você acha que é para aprender só a latir, igual aos cachorros?*

Chefe da classe: *É para aprender a sabedoria!*

Professor: *Muito bem! O professor concorda com você. Você é chefe da classe, sempre foi responsável e isso é bom. Você é certinho e erra pouco. É bem provável que entre numa boa universidade, faça seu mestrado e doutorado. Um dia quando você terminar seus estudos e começar a procurar emprego, acha que é possível ter o Lin como seu chefe?*

Chefe da classe: *Sim!*

Professor: *Pois é. Por que você acha que é possível? O Lin não sabe estudar, mas pode ser um chefe da empresa?*

Chefe da classe: *Porque ele é bravo e lutador.*

Professor: *Se é só pelo fato de ser bravo e lutador, então é mais provável que entre na cadeia. Qual é a condição para ser um chefe?*

Chefe da classe: *Uma sabedoria superior a dos outros.*

Professor: *O que é uma sabedoria superior a dos outros?*

Chefe da classe: *Não sei!*

Professor: *Seria uma sabedoria que torna a pessoa capaz de reconhecer seu próprio erro, concorda?*

Chefe da classe: *Concordo!*

Professor: *Pois é. Então se o Lin for um chefe um dia, não é pelo fato de ser bravo e lutador, e sim por ser corajoso em reconhecer o erro. Sei que ele é frequentemente forçado a reconhecer o erro, e está acostumado a fazer isso. Reconhecer erro também é um tipo de aprendizado, um tipo de criação. Em mil erros, basta dar certo uma vez, ele pode se tornar um chefe. Os bons alunos dificilmente reconhecem o erro. Vocês podem ser bem sucedidos, mas basta uma derrota que não conseguem se levantar mais. Pense com cuidado, quem errou primeiro?*

Chefe da classe: *Deve ser eu!*

Professor: *Por quê?*

Chefe da classe: *Porque fui eu que segurei a mão dele primeiro.*

Professor: *Por que segurou a mão dele?*

Chefe da classe: *Porque não gosto quando ele se aproxima do meu lugar.*

Professor: *Por quê?*

Chefe da classe: *Ele não se comporta bem, sempre faz barulho durante as aulas, muito chato! Tive medo dele levar minhas coisas e tentei impedir!*

Professor: *Segurou com força?*

Chefe da classe: *Não sei! Talvez!*

Professor: *Por isso ele se vingou?*

Chefe da classe: *Dei meus trocos também!*

Professor: *Como se sente?*

Chefe da classe: *Não muito bem*

Professor: *Hum. Isso realmente não é um bom final. O que você acha que deveria fazer agora?*

Chefe da classe: *(Abanou a cabeça) Não sei!*

Professor: “Não sei” e o problema vai se resolver sozinho?

Chefe da classe: Não!

Professor: Menino inteligente! Se não resolver com sabedoria, o problema não acaba. Precisa da ajuda do professor?

Chefe da classe: Preciso.

Professor: Desculpe, o professor não conseguiria te ajudar mesmo que quisesse, pois isso é algo entre vocês dois. Só desata o nó quem o fez, você entende?

Chefe da classe: Entendi!

Professor: Entender é uma coisa, fazer é outra! O que faria?

Chefe da classe: (Ficou pensando sem falar)

Professor: Tomar decisão é difícil, precisa de muita coragem e sabedoria.

Chefe da classe: Acho que é melhor pedir desculpas para ele.

Professor: Por quê?

Chefe da classe: Para resolver isso logo!

Professor: Mas você se sentiria bem com isso?

Chefe da classe: (Abaixou a cabeça)

Professor: O professor acha que na verdade você só queria terminar esse assunto e não enfrentar o problema. Na sua opinião, qual seria o verdadeiro problema?

Chefe da classe: Eu não gosto dele!

Professor: Você quer dizer que, se fosse um amigo seu se aproximando do seu lugar, você não o impediria?

Chefe da classe: Isso!

Professor: Então, você pedindo desculpas ao Lin resolve o problema?

Chefe da classe: Não!

Professor: Certo! Se assim não resolve o problema, como se deve fazer então?

Chefe da classe: Ainda não consigo gostar muito dele.

Professor: Realmente isso não se força, não é? Porém, pedir desculpas só para poder encerrar rapidamente o assunto, o professor não concordaria. É preciso ter um motivo correto.

Chefe da classe: Peço desculpas pelo meu impulso.

Professor: Que impulso?

Chefe da classe: De segurá-lo com muita força.

Professor: Só isso?

Chefe da classe: E também de virar a mesa dele.

Professor: Mas você só virou a mesa por vingança!

Chefe da classe: Não deveria ser dessa forma.

Professor: Mas ele também fez!

Chefe da classe: Nós dois estamos errados.

Professor: O professor perguntou para o Lin agora há pouco, e ele disse que queria pedir desculpas para você pelo impulso dele.

Chefe da classe: Acho que eu devo pedir primeiro.

Professor: Por quê?

Chefe da classe: Eu segurei com força o braço dele primeiro.

Professor: Está parecendo que é forçado a dizer isso! Você realmente queria pedir desculpas, ou faz só porque o professor te obrigou?

Chefe da classe: Devo pedir sim.

Professor: Se você realmente entende que está errado, deveria estar feliz, não é? O Lin errou por 90%, e você 10%. Você segurou o braço dele correspondendo a 10%, e ele acabou com suas coisas, 90%. Pode julgar isso matematicamente? 90 menos 10 é igual a 80. Seus 10% somem. Portanto, tudo que sobrou é dele. Pode medir isso matematicamente?

Chefe da classe: Não.

Professor: Pois é, não pode... Você resolve a sua parte e ele resolve a dele. Não vivemos para contar o erro dos outros, nem usar o mesmo para justificar o nosso. Se você é corajoso e sábio, e se responsabiliza pelo que é seu, quem errou primeiro não seria importante. Conseguiria assumir a sua parte e tentar resolvê-la? Quanto à dele, deixa com ele. Tem coragem?

Chefe da classe: Eu queria assumir.

Professor: Quando vai resolver? Deixa para a segunda que vem? Ou mesmo 30 anos depois?

Chefe da classe: Hoje.

Professor: Está bem! De que maneira?

Chefe da classe: Particularmente.

Professor: Particularmente como? Vai escrever? Ou vai conversar?

Chefe da classe: (Ficou em silêncio)

Professor: Pedir desculpas não tem a ver com o desempenho nos estudos, e sim com a autopercepção e a sabedoria. Por exemplo, seu professor-orientador sempre pede desculpas logo que percebe o erro dele, independentemente se os outros errarem ou não. Se o outro errou, isso é por conta dele, e se você errou ou não é da sua responsabilidade. Vai pedir desculpas de que maneira? Depois que fizer, me conta como foi, vou querer saber. Admiro sua atitude de assumir o erro e querer pedir desculpas. Já é tarde, vai para sua aula, então.

Chefe da classe: Obrigado, professor.

Professor: Por nada!⁵⁸

Nessa transcrição, verificamos que é mesmo delegada ao professor-orientador a responsabilidade de cuidar da vivência escolar dos alunos, além da aprendizagem. Como revelam os autores (LIN e HSU, 2006:173), é função do professor visitar periodicamente as famílias dos alunos, para estabelecer relação de confiança entre escola-professor-pais, e poder compreender e educar melhor os alunos.

O professor tem como base seu conhecimento sobre os alunos, os princípios morais, e experiências pessoais para orientá-los a refletir e obter maior compreensão de si e dos outros. Sua atitude é semelhante a dos professores formadores mencionados na discussão anterior. Nas palavras dele, também observamos prevalência da formação do caráter à do intelecto, embora a última também seja relevante.

⁵⁸ Tradução nossa.

Os próprios autores do artigo (LIN e HSU, 2006:167) observam, com base no pensamento de Lao Tse, que a melhor arte de salvar uma pessoa é fazer com que ela retorne à vida plena interior de si, tornando-se, com isso, capaz de se salvar.

Para eles, o diálogo consciente entre o professor e o aluno “não depende só das técnicas. Ele implica a compreensão e a fé fundamentais do professor sobre a natureza/essência humana, o domínio sobre o Tao da educação e a capacidade da profunda autopercepção⁵⁹”. Além disso, afirmam que “o nível mais elevado da contribuição do professor ao aluno é fazê-lo perceber o belo contido dentro de si, para, a partir disso, nascer a força de autoaprimoramento⁶⁰.” (LIN e HSU, 2006:167-173)

É possível, então, considerar que existiriam nesse contexto vestígios da tradição educacional, em que o valor cultural permeia o sistema social, e, em consequência, na estrutura educacional, na qual se espera que os professores tenham a consciência moral, a capacidade de se aprimorar, tratem a realização da vida como referencial na orientação de seu próprio viver, e, com isso, possam orientar seus alunos também a desenvolver sua competência moral.

Ao enfatizar a importância do desenvolvimento das competências do professor de línguas, Almeida Filho (2006:11-12) diferencia um professor profissional do “dono de uma arte”, ou “praticante religioso”. Para o autor, “o caráter religioso sobrevive na dimensão contemplativa dos saberes diferenciais dos professores, da valorização do território disciplinar em que se formaram e dos princípios ético-morais que impregnam sua ação laboral.”

Com base no nosso estudo, pareceu-nos que a posição de Almeida Filho com relação aos princípios morais seja um pouco diferente em relação à do contexto em análise.

⁵⁹ Tradução nossa. 理性對話的方法不只是技術的問題，還牽涉到老師對人性的根本瞭解、根本信念、教育之道的掌握以及自我超越觀照的能力。

⁶⁰ Tradução nossa. 老師幫助學生的最高境界是讓學生看到自己的美好，從內生起自救的力量。

Compreendemos que para o autor, os princípios ético-morais são importantes e precisam ser considerados pelos professores na atuação profissional, e por isso têm seu lugar como dimensão contemplativa.

Para o contexto analisado, os princípios morais/ético-morais constituem o sistema de valor local, permeiam a consciência social sobre o processo de educação, e podem ser considerados como eixo sustentador dos fazeres educacionais, que embasam e justificam a atuação do professor. Nesse sentido, podemos afirmar que, em vez de contemplativo, os princípios morais/ético-morais têm valor constitutivo.

Após essa seção de discussão sobre a competência teórica, pode-se confirmar que na sociedade de Taiwan, os valores tradicionais são bastante presentes, especialmente os que são relacionados à educação e ao professor, de modo que resultam uma competência específica própria desse contexto social – a competência moral.

Com base nas observações, poderíamos dizer que, na composição (da concepção) da competência teórica, constitui-se (a concepção e) o desenvolvimento da competência moral; e que, em um sentido socioculturalmente incorporado, os formadores contemplam a relevância da competência teórica, e são a favor do desenvolvimento da mesma.

Na sequência, abordaremos a competência aplicada.

3.2.3 Competência Aplicada

Para Almeida Filho, Caldas e Baghin (1998:5), o saber teórico, é “flagrantemente insuficiente se desvinculado de uma competência aplicada, que consiste em viver o que se sabe na prática de sala de aula.” Isso justifica, ainda na perspectiva do autor (2004, 2008:21), a importância da experiência da prática de ensino, o que permite a reflexão sobre o que se sabe e o que se faz, o aprofundamento sobre o saber, o ajuste ou aprimoramento sobre o ensinar, e, enfim, uma atuação pedagógica mais consciente e plausível, ou com desenvoltura da competência aplicada.

Nesse sentido, após o estudo sobre como se aborda a competência teórica no curso, vemos a necessidade de verificar se o curso leva em consideração a competência aplicada, se é, e como é disponibilizado o tempo e o espaço para o desenvolvimento da mesma. Para tanto, pensamos que, além de analisar o que constitui o curso, relacionado a essa competência, seja importante conhecer também, mesmo que de forma breve e restrita, o contexto da prática de ensino, ou um pouco do aspecto operacional do processo educacional em Taiwan, o que contribuiria para uma visão geral sobre o assunto.

De acordo com Jia (2003:390-400), na história da educação chinesa, o professor é considerado o constituinte mais importante de uma escola, sendo delegada a ele a principal responsabilidade sobre o funcionamento interno da instituição. É bem provável existirem outras pessoas que se encarregam dos serviços escolares; porém, elas não constam no registro histórico.

Como já mencionado anteriormente, na análise do contexto, os governantes se importavam e se responsabilizavam pela instrução do povo e, para tanto, procuravam ser o próprio modelo da educação. Dessa forma, as pessoas que foram nomeadas para serem

dirigentes das políticas educacionais eram necessariamente de caráter respeitável e eruditas. Compreendia-se que a missão dessas autoridades não se referia apenas às tarefas burocráticas, mas envolveria o próprio princípio e o processo de ensino e aprendizagem.

No regimento moderno do sistema de educação, conforme determinação no Art.13 das Regras de Execução da Lei de Educação dos Cidadãos, orientar os alunos é responsabilidade de todos os membros da escola, inclusive os que participam da estrutura administrativa. Como se descreve no Art.14 (dessa mesma lei), essa estrutura se organiza da seguinte forma⁶¹:

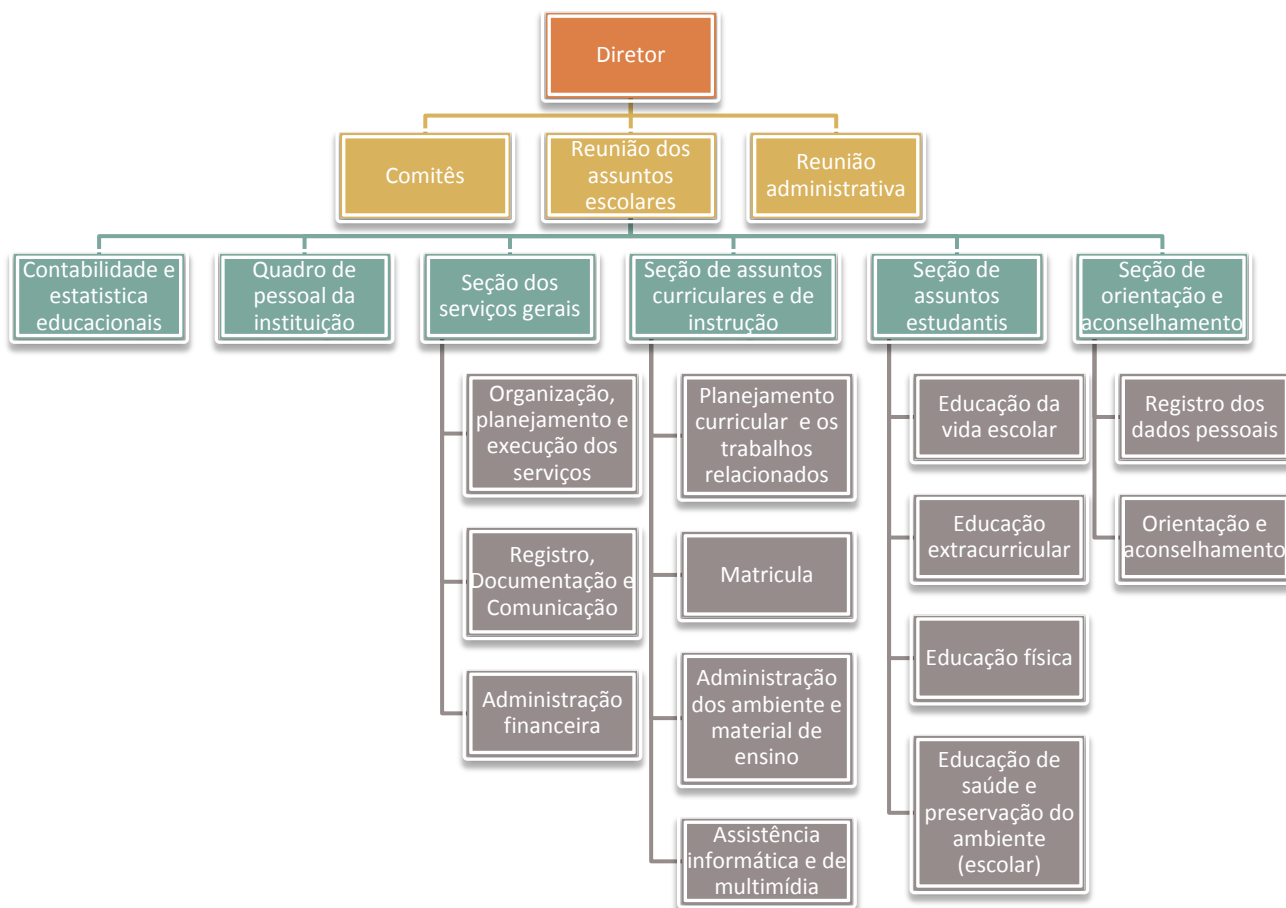


Figura 7: Estrutura administrativa das escolas de ensino médio e fundamental

Fonte: <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070008>

⁶¹ Tradução nossa.

Entendemos a concepção subjacente à lei como a continuação do ideal tradicional, que da mesma forma permeia o Art.10 da Lei de Educação dos Cidadãos, o qual define que esses cargos componentes da estrutura administrativa são, por meio da nomeação do diretor, delegados aos professores da escola, incorporados nas suas jornadas educacionais. Em outras palavras, embora os trabalhos referentes à gestão escolar não tanjam diretamente à ação de ensinar, eles possuem sentido e função no processo de educação. Nesse sentido, mesmo havendo necessidade de contratação de funcionários não-professores para a divisão das tarefas, como confirma Jia (2003:390-400), os mesmos (os funcionários não professores) também se encarregam da responsabilidade de educar.

Pela exigência da Lei de Educação dos Cidadãos, especificada no Art. 12, e da Lei de Professor, Art. 17, para cada turma, deve-se instituir um professor-orientador, responsável pela vivência escolar dos alunos, e é dever do professor assumir essa função.

Cabe ao professor-orientador:

1. Tratar os assuntos relacionados à classe e à administração da mesma.
2. Educar e aconselhar sobre a vida dos alunos, assim como sua aprendizagem, formação do caráter, saúde mental e física.
3. Realizar estudo e acompanhamento individual com os alunos que apresentam necessidade específica.
4. Comunicar e manter o diálogo com os pais dos alunos.
5. Resolver e comunicar os casos emergentes dos alunos
6. Tratar outros assuntos relacionados à classe da sua responsabilidade.

(REPÚBLICA DA CHINA, Ministério da Educação, Notas de Complementação e de Apoio sobre a Contratação e o Dever do Professor-Orientador Determinados na Lei de Professor)⁶²

⁶² Tradução nossa.

- (一)班務處理及班級經營。
- (二)學生生活、學習、生涯、品行及身心健康之教育與輔導。
- (三)特殊需求學生之關照及個案輔導。
- (四)親師溝通與家庭聯繫。
- (五)學生偶發事件及申訴事件處理。
- (六)其他有關班級學生之教學、訓輔、總務等事務處理。

No construto sociocultural do contexto em análise, vemos que o professor é sinônimo de educador (e vice-versa) que constitui e se constitui no sistema de educação. Desse modo, incluem-se no seu dever a colaboração no funcionamento da instituição educacional, e a ação de educar em sentido amplo, na qual se insere o ensino de conhecimento, que em conjunto contempla e corrobora o que se estabelece na Constituição (Art.158) e é reforçado na Lei de Educação dos Cidadãos (Art.1): “a educação tem como princípio o desenvolvimento pleno do cidadão pela formação moral, intelectual, física, social e artística”⁶³ – concepção que parece contemplar uma formação mais íntegra e humana.

Para atender a essa concepção educacional, de acordo com o planejamento do curso, os alunos-professores, além de receber amparo teórico, também são incentivados a realizar a prática teórica ou a experienciar o contexto real de atuação profissional.

Conforme o que consta nos planos, a prática teórica se divide em duas partes, e três fases. A primeira parte, composta por duas fases, enfatiza a prática teórica no âmbito do ensino e aprendizagem de língua inglesa, o que é incluído na grade do curso. Já a segunda parte, a última fase, enquadrada no regimento do Ministério da Educação e voltada para a experiência da vida profissional, inclui a prática de ensino de língua inglesa, a função do professor-orientador, e a dos serviços administrativos.⁶⁴

A seguir, apresentaremos a análise dos planos das disciplinas que demonstram favorecer o desenvolvimento da competência aplicada, e a complementaremos

–國民中小學(及高級中等學校)聘任班級導師注意事項–

⁶³ Tradução nossa. 國民教育依中華民國憲法第一百五十八條之規定，以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨。

⁶⁴ O curso em análise tem quatro anos de duração como descrito no início desse capítulo. Na grade desse curso, tem-se a disciplina *Teaching Practice for Teaching English* que envolve a prática teórica sobre o ensino de língua inglesa. Tendo cumprido as disciplinas obrigatórias da grade, o aluno finaliza seu curso de formação. Porém, sendo um curso de licenciatura, o aluno é obrigado a fazer o estágio com duração de um ano, regido diretamente pelo Ministério da Educação. Nesse período, o vínculo entre o aluno e a instituição formadora se mantém, e a responsabilidade de orientar os alunos na sua prática profissional continua sendo delegada aos mesmos professores do curso. Por essa razão, os professores denominam esse período de estágio como “quinto ano” de estudo, uma vez que a relação/convivência escolar entre alunos e professores continua como antes.

com a discussão com base em comentários dos professores nas entrevistas.

Na grade do curso, a disciplina que promove as reflexões teóricas por meio da prática, ou que possibilita aprimoramento da prática por meio de melhor compreensão sobre os fundamentos teóricos relacionados é *Teaching Practice for Teaching English* do quarto ano, com duração de dois semestres.

Essa disciplina serve como período intermediário entre o estudo majoritariamente teórico do terceiro ano e a posterior atuação. No primeiro semestre, ela inicia-se com a revisão de teorias, seguida pela análise da atuação de professores gravada em vídeo, pela observação da atuação real nas escolas do ensino médio da cidade de Taipei, e finaliza com o microensino.

Sobre a atividade de microensino, o professor ELIN comenta:

Na atividade de microensino, os alunos se dividem em grupos de três, e cada grupo pode ter duas práticas durante o semestre. Primeiramente, eles planejam uma aula, entregam o plano de aula para o professor corrigir e discutem com ele sobre o objetivo e a aplicabilidade do plano antes da execução do mesmo. A posterior atuação dos aprendizes é gravada em vídeo, avaliada e discutida coletivamente pela classe. Os alunos precisam se basear nessa experiência, junto com as orientações do professor, as sugestões dos colegas e suas próprias reflexões sobre a atuação gravada, para compor um relatório final.

O segundo semestre se constitui por visitas à escola (do ensino médio) agregada à universidade, ou às escolas fora da cidade de Taipei, e um mês e meio de prática de ensino de inglês numa classe do ensino médio. Tal experiência é orientada pelo professor da escola e da disciplina e acompanhada pela discussão no retorno dos alunos à faculdade. Eles precisam registrar as ocorrências importantes da prática, os possíveis encaminhamentos para problemas encontrados, além do resultado após a tentativa de solução, para, em conjunto, montar um portfólio e entregar no final do semestre.

Essa disciplina é a que consideramos como a primeira parte, com foco na prática do ensino de língua inglesa, e dividida em duas fases: primeira, um exercício em grupo e no ambiente mais familiar – sala de aula; segunda, uma prática individual, no contexto real.

Pode-se verificar que, nessa disciplina, os alunos são preparados para poder atuar com maior segurança no contexto de ensino, uma vez que o conhecimento sobre o ambiente educacional, as ações de ensinar e as interações teórico-práticas são introduzidas gradativamente, favorecendo o desenvolvimento paulatino do senso de plausibilidade⁶⁵ dos alunos em relação às suas ações pedagógicas.

É esperado que esse desenvolvimento se intensifique e se aprofunde, no quinto ano de estudo, quando os alunos iniciam seus estágios.

Ao findar o curso de quatro anos, os alunos escolhem as escolas do ensino médio que têm convênio com a faculdade para receber os estagiários, e marcam uma entrevista com o seu diretor. Depois de serem aprovados, assinam um contrato, e começam suas práticas nas três áreas: ensino de inglês, função do professor-orientador e serviços administrativos – experiência sobre a vida real de um professor, no nosso caso, de língua inglesa.

No estágio, o aluno segue a jornada de um professor para realizar sua observação e atuação, tanto no ensino de língua, quanto na orientação dos alunos da turma. Quando não tem aula, trabalha em uma função administrativa, de acordo com determinação da coordenação, permanecendo, ao final, o dia todo na escola.

Durante esse processo, o aluno recebe tanto o ensinamento do professor da

⁶⁵ O termo “senso de plausibilidade” está sendo utilizado de acordo com a definição do seu autor Prabhu, para quem o senso de plausibilidade significa “um sentido ativo em desenvolvimento de maior probabilidade, que surge da experiência passada, influencia a ação atual e é influenciado/modificado pela experiência contínua [...]. Uma ‘teoria pessoal’ do professor é o outro nome para ele.” (PRABHU, comunicação pessoal, 2005, apud SANDEI., 2007:172)

escola (professor regente), quanto do professor do curso (professor supervisor) em que se formou, que também o visita periodicamente. Como trabalho final, os alunos precisam entregar o portfólio, o mesmo que fazem na disciplina *Teaching Practice for Teaching English*. Esse trabalho tem como objetivo incentivar os alunos a sistematizar suas experiências, o que pode servir como apoio para sua posterior atuação.

Sobre o estágio, a professora LING comenta:

Esse é o momento em que os alunos podem observar o caráter e a personalidade do professor de como incorporar o calor, a paixão, a capacidade de interagir, a criatividade no seu ensino. Se um professor não gosta de compartilhar com os outros, será difícil para ele se colocar no lugar do seu aluno para entender as dificuldades e sofrimentos na aprendizagem. Desse modo, como ele consegue proporcionar felicidade e alegria aos seus alunos?

No regimento da Lei⁶⁶ (discutido no início desta seção), um professor precisa ter competência não só para ensinar conhecimento. Ele precisa também, na função de professor-orientador, saber cuidar e orientar a vida (escolar) dos alunos, e se responsabilizar pela formação do caráter dos mesmos. Isso poderia parecer como apenas um ideal que se (deve) contempla(r). Porém, percebe-se uma força maior e concreta com o que se descreve no Art. 13 da Lei de Professor e no Art. 15 das Regras de Execução da Lei de Professor.

De acordo com a Lei de Professor, o contrato inicial do professor efetivo do ensino médio e fundamental é de um ano. A primeira renovação é de um ano, a segunda e as posteriores são de dois. A partir da quarta renovação, com a aprovação de um comitê

⁶⁶ Regras de Execução da Lei de Educação dos Cidadãos, Art.13 e 14

Lei de Educação dos Cidadãos, Art. 12

Lei de Professor, Art. 17

Notas de Complementação e de Apoio sobre a Contratação e o Dever do Professor-Orientador Determinados na Lei de Professor

avaliador, ele pode ser contratado por longo prazo (tempo definido pelo mesmo órgão). Quanto aos critérios de avaliação, são os especificados no Art.17 dessa mesma Lei e os complementares nas Regras de Execução dessa Lei. É dever básico do professor⁶⁷:

1. Respeitar as determinações do contrato e preservar a honra da escola.
2. Defender ativamente o direito de educação dos alunos.
3. Realizar atividades escolares de acordo com o planejamento curricular determinado pelo regulamento oficial e da instituição escolar.
4. Orientar ou educar os alunos, fazer com que se desenvolvam conforme a orientação da sua natureza, e cultivar o caráter pleno dos mesmos.
5. Participar das pesquisas ou aprimoramento relacionados ao ensino.
6. Respeitar e cumprir, com seriedade, sua função, e, com base da sua consciência inata, honrar o Tao do professor e o espírito do profissionalismo.
7. Contemplar a legislação relacionada, participar das atividades acadêmicas, dos serviços administrativos e da educação social.
8. Sem a determinação da Lei, não se deve revelar os dados particulares ou familiares dos alunos.
9. Assumir a função de professor-orientador
10. Cumprir os deveres estabelecidos nessa lei ou nas outras relacionadas
(REPÚBLICA DA CHINA, Ministério da Educação, Lei de Professor, Art. 17)

Vemos que atuar na formação do caráter do aluno, um dos requisitos do professor-orientador especificado com mais ênfase no aspecto operacional, provém de uma

⁶⁷ Tradução nossa.

- 一、遵守聘約規定，維護校譽。
- 二、積極維護學生受教之權益。
- 三、依有關法令及學校安排之課程，實施教學活動。
- 四、輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。
- 五、從事與教學有關之研究、進修。
- 六、嚴守職分，本於良知，發揚師道及專業精神。
- 七、依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動。
- 八、非依法律規定不得洩漏學生個人或其家庭資料。
- 九、擔任導師。
- 一〇、其他依本法或其他法律規定應盡之義務。

abordagem mais conceitual e genérica mencionada entre os deveres básicos do professor. Observamos e compreendemos que essa abordagem pode ser expressa, de forma mais acentuada, por meio das palavras/acepções como “honra”, “defesa do direito”, “educar”, “caráter pleno”, “cumprir com seriedade”, “Tao do professor”, “consciência inata”; sendo que os dois últimos termos podem ser considerados como o eixo ideológico, que subjaz aos trabalhos pedagógicos, confirmando a presença do construto sociocultural já discutido, desse país.

É possível verificar que esse valor também está presente nos critérios complementares das Regras de Execução da Lei de Professor. Determina-se que, além do dever básico, o professor deve possuir uma das condições descritas para merecer o contrato de longo prazo, e nessas condições novamente encontramos o apreço ao valor moral e a sua (desejada) realização no âmbito escolar. Verificamos abaixo:

1. Apresentar, com fato concreto, bom caráter e virtudes, provando ser digno para servir como exemplo dos outros professores e dos alunos.
2. Participação ativa nas atividades de aprimoramento ou nas pesquisas referentes ao ensino e ao aconselhamento dos alunos, além de apresentar atuação plausível nessas duas áreas.
3. Participação nos trabalhos acadêmicos da escola, nos serviços administrativos, e nas atividades da educação social, com responsabilidade e comprometimento, cumprindo, com êxito, a missão e trazendo contribuição distintiva a escola.⁶⁸

(REPÚBLICA DA CHINA-TAIWAN, Ministério da Educação, Regras de Execução da Lei de Professor, Art. 15)

Isso demonstra que o valor moral é constitutivo na avaliação de um professor

⁶⁸ Tradução nossa.

一、品德良好有具體事蹟，足為師生表率。

二、積極參加與教學、輔導有關之研究及進修，對教學及輔導學生有具體績效。

三、參與學校學術、行政工作及社會教育活動，負責盡職，圓滿達成任務，對學校有特殊貢獻。

e que ser competente no ensino de conhecimento não seria suficiente para justificar sua função e garantir seu cargo.

Na prática, se o professor não consegue atender a essa expectativa socialmente estabelecida e politicamente legalizada, ele corre o risco de perder seu emprego. Desse modo, cremos que, convivendo com essa consciência social, os alunos-professores e os professores formadores são conscientes desse valor, assim como as instituições formadoras. Pode-se afirmar também que a preocupação sobre a formação de/nesse valor perpassa não só o processo formativo, mas também todo o sistema de educação.

De acordo com essas considerações, pensamos que “a observação sobre o caráter e a personalidade”, mencionada pela professora LING ao comentar sobre o estágio, remeteria a uma atenção para as ações do professor da escola sobre como se faz para educar e formar um ser humano, com ou sem o ensino de língua. O foco residiria na lida com a natureza humana, constituição e desenvolvimento do valor, concepção de vida, concepção do mundo; enfim, o que constitui, ou justifica, a existência do homem.

Conforme discussão anterior, e com base no sistema de valor e as circunstâncias socioculturais desse contexto, podemos considerar que para sustentar essa lida é preciso que o professor tenha desenvolvido a competência moral.

Como os estagiários também atuam, depois da observação, na função do professor-orientador, os princípios que eles cultivam se tornam mais concretos e importantes, uma vez que eles se tornam exemplo para os alunos e assumem a responsabilidade na orientação e aconselhamento sobre a vida (escolar) dos mesmos. Nesse contato direto com o contexto real de atuação, a verificação/reflexão sobre suas palavras, ação e decisão, a introspecção sobre o valor referencial, a correção e o aprimoramento conceitual ou comportamental podem se tornar emergentes e cada vez mais constantes.

Desse modo, os estagiários teriam em mente, ainda que sob uma visão inicial,

a dimensão da (influência) da competência moral e o incentivo para, ou mesmo já iniciado, o desenvolvimento dessa competência.

Na sua atuação como professor de língua inglesa, considerando a função conjunta de professor-orientador, além do serviço administrativo, que lhes proporciona o conhecimento sobre o funcionamento de um sistema educativo, a sua competência aplicada que vem sendo desenvolvida, e até então correspondia às relações mais acentuadas no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas, é inserida em um contexto mais amplo.

Nesse novo envolvimento, os estagiários desenvolveriam não só uma linha de raciocínio, que perpassa a dimensão do ensino e aprendizagem de línguas, mas também as outras que perpassam as dimensões do valor moral/educacional e do funcionamento escolar.

Em outras palavras, no contexto em que é planejado para desenvolver a competência aplicada, os alunos-professores se deparam com uma fase de intersecção dessas três dimensões, e nela eles processam as associações teórico-práticas, reorganizam as reflexões e geram uma sistematização de compreensão mais complexa sobre a atuação.

Por outro lado, podemos dizer, sob a concepção tradicional educacional do contexto em análise, em que se consideram os princípios morais como a base de educação, no qual o conhecimento se constitui em prol da realização ou da significação do homem, que a competência aplicada se desenvolve na consciência/competência moral, juntamente com a habilidade da operação do sistema educacional. Enfim, o estágio é o momento para os alunos-professores experienciarem como se dá sua atuação profissional, ou como seria sua função verdadeira – um professor-educador, no nosso caso, de língua inglesa, que age com/como um sistema educativo.

Depois das observações e atuação nas escolas, em toda última sexta-feira do mês, os estagiários voltam para a faculdade para se reunirem com os professores e os

colegas.

Esses encontros são compostos por discussões entre professor e aluno, palestra, conferência, e simulação para o exame de certificação⁶⁹.

As seções de discussão são realizadas em grupo de seis alunos, e cada grupo é orientado por um professor. Este é o momento em que os alunos podem relatar as dificuldades, pedir conselho do professor, e compartilhar as experiências com o grupo.

Nas palestras ou conferências, são convidados os pesquisadores, professores mais experientes, ou os antecessores de estudo⁷⁰ (veteranos) desses alunos para tratar questões como conscientização do significado de ser professor, do seu devido comportamento na sala de aula, da importância do estágio, aspectos práticos da gestão de classe, e métodos de ensino.

Observamos que essa experiência mais complexa enfrentada pelos estagiários é amparada pelo curso. Os professores fazem acompanhamento, com visitas periódicas às escolas, e, por meio de conversas em pequenos grupos, dão conselho ou encaminhamento em relação às dificuldades reveladas. Além das opiniões dos professores (e dos colegas), os alunos também podem aprender com os pesquisadores e os seus veteranos, que podem contribuir com concepções/perspectivas diferentes.

Dessa forma, apesar de a imersão no novo ambiente ser de bastante tempo e os alunos precisarem enfrentar novos aprendizados, situações adversas, questionamentos, e a necessidade de reflexão/reorganização do que já foi estudado, o apoio do curso é bastante provedor, o que torna essa experiência mais proveitosa para os alunos e os encaminha à fase conclusiva da licenciatura.

Essa disciplina é a que consideramos como a segunda parte (e terceira fase)

⁶⁹ O referido exame foi mencionado no início do capítulo de análise. Vide p. 41

⁷⁰ Os veteranos são chamados como irmão, ou irmã, mais velho(a) de estudo, e são considerados como pessoas que têm mais experiência no estudo depois dos professores, que também devem ser respeitados e merecem ser ouvidos.

da prática teórica, a qual propõe um envolvimento integral dos alunos no contexto de ensino e abrange todo o aprendizado relacionado à atuação profissional.

Pode-se afirmar que esse estágio, coerentemente com os valores tradicionais fundantes da educação e da formação de professores, contribui para uma compreensão mais ampla sobre as teorias de ensino e aprendizagem de línguas, ou, na concepção social local, o que seria mais condizente em relação ao papel do professor.

Como nota de observação, mencionamos que nos últimos anos o estágio de quinto ano foi reduzido de um ano para um semestre. Devido à redução de qualidade de formação dos novos cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades comuns, o que gerava problemas nas instituições em que os estágios eram realizados – quanto maior tempo de atuação dos estagiários mal formados, mais complicações se criavam para os professores dessas escolas – para amenizar tais situações, optou-se pela diminuição do tempo de estágio. No entanto, essa carga horária menor já entrou na pauta de discussão entre as autoridades das políticas educacionais, e as mesmas já têm sugerido que se volte à antiga duração, como confirma esse excerto do “Livro Branco da Formação de Professores da República da China” (REPÚBLICA DA CHINA-TAIWAN, Ministério da Educação, Proposta 7, Item 4) :

Para aprimorar dedicadamente o vigente regime e ementa do estágio educacional, sugere-se que se realize, antes do estágio, o processo de certificação, além de prolongar o prazo de atuação para um ano, e definir as propriedades significativas do estágio de ensino, de professor-orientador, de serviço administrativo, e de estudo de profissionalização.⁷¹

Enfim, com base nessa discussão, vemos que a estrutura formadora é

⁷¹ Tradução nossa.

為精進現行教育實習制度，可推動先檢定後實習，研議教育實習年限延長為一年，界定教學實習、導師實習、行政實習與研習內涵等。(中華民國師資培育白皮書，方案七，要點四)

favorável à concepção e ao desenvolvimento da competência aplicada, e a ela atribui outras variáveis culturais, tornando-a mais rica/complexa.

A seguir, focalizaremos a atenção em direção à competência implícita.

3.2.4 Competência Implícita

Por competência implícita, compreendemos, na definição de Almeida Filho (2008:20), o “conjunto de intuições, crenças e experiências”, ou “conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências que vivencia.” No entendimento de Alvarenga (1999:55), essa competência é vista como o “caldo básico” que sustenta a ação do professor quando este carece de uma formação teórica.

Desse modo, para que o professor possa usufruir dessas experiências anteriores, ou da força submersa de intuições ou de crenças, torna-se importante reconhecer e explicar o conteúdo dessa bagagem, trazendo-o à consciência.

Compreendemos esse processo de “explicitação” como semelhante e complementar ao que ocorre com o desenvolvimento da competência aplicada, uma vez que ambos requerem a prática de reflexão sobre os conceitos referenciais e as ocorrências vivenciadas, e contribuem para melhor qualificação do professor.

Pela questão de organização da análise, focamos mais na relação entre a teoria e o estágio de ensino na discussão da competência aplicada, e, nesta sessão, enfatizamos mais o tratamento sobre as experiências ou crenças no sentido geral.

Sobre esse processo, a professora ELI comenta:

Prezamos bastante a abordagem reflexiva. Temos alguns projetos que incentivam os alunos a pensarem sobre seu passado, sobre por quê eles pensam assim, sobre por quê ensinam da maneira que ensinam, se já viram alguém ensinar desse modo antes.

Por meio desse exercício, os alunos têm oportunidade de revisar e reavaliar as experiências de acordo com o que aprendem e com o valor do tempo presente, de forma que

possam reorganizar suas compreensões sobre o que viveram e conheceram. Ao continuarem seus estudos teóricos e adquirirem esse hábito de refletir, as memórias relacionadas ao ensinar e aprender podem receber análises cada vez mais profundas, ser teoricamente compreendidas e conseqüentemente ressignificadas.

Assim, essa bagagem implícita pode se tornar cada vez mais evidenciada e sistematizada, de modo que adquira condições melhores na colaboração com as demais competências em serviço da atuação profissional dos alunos.

Prosseguimos com as palavras da professora ELI:

Por que formamos o comitê curricular para elaborar a ementa por semestre, e esperamos que os professores possam contemplar a abordagem comunicativa? Porque, quando os alunos assistem às aulas, eles também estão aprendendo como seus professores ensinam. Isso é o que se chama ensinar com ação. E tenho observado que, no exame de certificação, muitos métodos e tarefas que os alunos mencionam nas respostas são os mesmo que utilizamos nas aulas. Não conseguimos garantir que cumprimos tudo, mas nos esforçamos para ser coerentes com o que ensinamos, pois temos o ensino como uma missão.

Verificamos que o depoimento da professora LING confirma as ideias apresentadas pela professora ELI:

Não podemos ajudá-los com as palavras, dizer para eles que essa é a definição e que tentem memorizá-la. Acho que o professor tem que ser primeiro o exemplo.

Pelo que revelam os planos do curso e as palavras dos professores, observamos uma atitude coerente entre o que eles pensam e o que praticam. Desse modo, os professores, além de planejar o processo formativo, integram-se na própria formação dos alunos. Suas atuações no ensino compõem essa bagagem implícita dos alunos e, desta vez,

por se tratar de experiências melhor fundamentadas, aprimoram a qualidade dessa competência. Em outras palavras, os professores não só reconhecem a força do implícito, mas conseguem por meio dela favorecer o crescimento dos alunos.

A definição de *habitus* de Bourdieu (1991, apud BASSO, 2008:139), apropriada por Almeida Filho para a concepção da competência implícita, compreende “um conjunto de tendências que predisõem os agentes a reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes, que são regulares sem serem conscientemente coordenadas e governadas por regras”.

Nessa perspectiva, em que se enfatizam a dimensão de intenção, intuição e crença, a atitude do professor ELI, e cremos que também dos outros formadores, de considerar o ensino como uma missão, mais do que uma profissão, de ser dedicado e ser o próprio modelo para o que ensina, enfim, esse construto sociocultural, ou a competência moral, que havíamos discutido anteriormente, também constitui essa fluência oculta.

Assim, podemos afirmar que a competência implícita observada nesse contexto tem seu valor reconhecido e pode ser aprimorada, além de receber uma configuração característica local.

Sequencialmente, abordaremos a competência profissional.

3.2.5 Competência Profissional

Na concepção de Almeida Filho (2004, 2008:21), a competência profissional é a capacidade do professor de conhecer seus deveres, bem como o potencial e a importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. É esperado que o professor, com o domínio dessa competência, tenha sua visão macro-sistêmica sobre a atuação profissional com relação à dinâmica social, e atue com engajamento.

Na grade analisada, a disciplina que aborda esse aspecto mais diretamente seria o estágio do quinto ano. Nesse período, além de assumir as três funções escolares, já mencionadas na competência aplicada, os alunos também precisam cumprir as horas referentes ao estudo que permite aprimoramento sobre ensino e aprendizagem de língua, tais como participação em congressos, conferência e encontros semanais dos professores de língua inglesa da cidade de Taipei.

Esses contatos com os eventos de aprofundamento no estudo pedagógico, concomitantes às práticas de ensino, pelos possíveis diálogos e reflexões promovidos entre o estudo e a prática, podem servir como alternativa de apoio para o futuro ensino, além de assinalar a necessidade de formação continuada.

Em seus retornos à faculdade, como já discutido também na competência aplicada, são promovidos para esses alunos discussões de experiência com professor e colegas, palestras com menção sobre a importância da carreira pedagógica e intercâmbios de métodos de ensino de língua.

Como relata o professor ELIN, no final do curso, há preparação dos alunos para o exame de certificação⁷². São compartilhadas e discutidas experiências sobre como

⁷² O referido exame foi mencionado no início do capítulo de análise. Vide p. 41

fazer a prova, além da realização da simulação de ensino.

Observamos que o significado e o valor do educador são explicitamente enfatizados (durante o curso), tanto pelo ensinamento dos formadores, quanto pela dedicação e consideração dos mesmos sobre o ser professor. Desse modo, com o amparo do curso, o papel e lugar sociais afirmados, os alunos poderiam exercer sua profissão mais conscientes e confiantes, o que representaria a base para o contínuo desenvolvimento da competência profissional.

De acordo com a professora LING, após a formação, no âmbito da instituição, existe um Departamento que acompanha as próximas atuações dos recém-formados e fornece apoio quando solicitam.

Sobre esse apoio, o professor LIT explica:

Pensamos que mesmo os alunos tendo feito o estágio no quinto ano, quando de fato atuam, eles enfrentam muitos problemas reais. Observamos que os primeiros três anos é uma fase decisiva e que se não conseguirem sobreviver nessa fase, jogamos todo o processo de formação fora. Sabemos que não é fácil formar um bom professor e por isso estamos melhorando o sistema de suporte, para poder trazer esses alunos de volta, e deixar eles conversarem com seus professores e irmãos mais velhos de estudo, que têm mais experiências, para ajudar a resolver suas dificuldades. Além dos encontros presenciais, terão meios virtuais, como fórum, *facebook*, para manter os contatos.

Por essas providências, vemos a preocupação da instituição formadora em relação à responsabilidade, a que sua atenção se estende, alcançando até mesmo quando os alunos já não apresentam nenhum vínculo com ela.

Por parte do governo, também podemos observar colaboração. No Livro Branco da Formação de Professores da República da China, constam, na Proposta 11, medidas de orientação e aconselhamento para os professores iniciantes:

Após a contratação do professor, deve-se proceder a orientação e aconselhamento do mesmo, para que ele, sob a orientação do professor aconselhador, possa diminuir erros nas tentativas, se familiarizar com as tarefas de ensino em menor tempo possível e se dedicar à sua profissionalização. (REPÚBLICA DA CHINA-TAIWAN, Ministério da Educação, O Livro Branco da Formação de Professores da República da China, Proposta 11)⁷³

As medidas mais concretas são mencionadas logo a seguir dessa determinação:

A fim de fortalecer o profissionalismo do professor, a escola deve providenciar um professor aconselhador (sobre a qualificação do mesmo, vide as Propostas 15 e 16) que atende a consulta e fornece suporte referente ao ensino, e à adaptação à nova vida, além de organizar um conjunto de medidas sustentadoras. Pode-se incluir nesse conjunto itens como diminuição do trabalho pedagógico, acompanhamento do professor aconselhador na sala de aula, sugestão acerca do crescimento profissional, criação de comunidades de aprendizagem. Espera-se que o professor iniciante possa se desenvolver nesse meio de apoio e se harmonizar com o ambiente escolar com maior facilidade [...] (REPÚBLICA DA CHINA-TAIWAN, Ministério da Educação, O Livro Branco da Formação de Professores da República da China, Proposta 11, Item 1)⁷⁴.

Por meio desse cuidado do governo com os professores recém-formados, observamos que, além da valorização pelo ser professor, a consciência da profissionalização, ou a consciência profissional, é mantida e amparada no seu primeiro passo à atuação real.

Quanto aos professores que passaram da fase de “iniciante”, professor em

⁷³ Tradução nossa. 學校進用教師後必須進行初任教師的輔導，務使初任教師在學校教學輔導教師的引導下，得以減少嘗試錯誤機會，並在最短的時間內熟悉教學任務，同時精進自我專業。(中華民國師資培育白皮書，方案十一)

⁷⁴ Tradução nossa. 為強化初任教師專業，學校必須安排教學輔導教師（其資格詳見面向三方方案十五、十六），提供初任教師有關教學知能、生活適應等諮詢與協助，並研議相關支持配套措施，如減輕其教學工作負擔、鼓勵教學輔導教師帶領初任教師進行協同教學、專業成長，學校營造學習社群文化，讓初任教師得以在支持性環境下進行專業發展，順利融入學校環境.....(中華民國師資培育白皮書，方案十一，要點一)

serviço, vemos o depoimento do professor ELIN:

Os professores, de acordo com o critério da escola em que leciona, têm carga horária para cumprir, por semestre ou por ano, de qualificação continuada. Geralmente, para cada cidade, as escolas combinam entre si um dia da semana para unir todos os professores da área só para o estudo, que pode ser feito em forma de conferência, palestra, etc.. As instituições universitárias também vão para as escolas para levar as orientações e organizar esse tipo de estudo. Temos também os trabalhos da Academia Nacional de Pesquisa e Educação que convocam o grupo consultivo de cada cidade para o treinamento, para posteriormente poder voltar a ajudar as escolas locais. Para incentivar a formação continuada, o Ministério da Educação tem oferecido o programa de mestrado de educação das férias de verão, e mestrado dos professores em serviço. De modo geral, o governo dá bastante atenção a essa questão.

Com base nos dados apresentados, observamos que o curso, a instituição formadora e o governo atendem a necessidade de garantir a boa qualificação profissional do professor não apenas na sua formação inicial, mas ao longo de sua atuação, e têm dado a eles os valores fundantes justificativos da prática pedagógica, de modo que acendem e preservam nos professores a força de se manterem como profissionais.

Isso talvez seja o que Chen (2011:83) assinala sobre o valor moral na formação profissional do professor:

Quando um professor concebe o ensino como realização do seu ideal, naturalmente, ele se torna um profissional, ao invés de ser obrigado pela exigência externa. Para que os alunos-professores possam cultivar esse sentimento nobre, é preciso que no processo formativo tenha abordado a educação ética, moral ou do caráter.⁷⁵

⁷⁵ Tradução nossa. 當一位教師將教學當成他的志業的時候，自然不需要外在規範「強迫」他成為專業工作者，而是他「自然而然」就成為專業工作者。為了培養師資生這種高尚情操，師資培育課程中必須要提供相關的與倫理、道德或人格教育課程。

Essa perspectiva indica que “no que define o desempenho profissional do professor não se pode desconsiderar o âmbito moral⁷⁶” (CHEN, 2011:83)

Conforme explicação de Chen, podemos observar que no termo profissional existe a inclusão do valor moral, o que também pode ser confirmado pela concepção de Jia (2003:458-459), de que o profissionalismo do professor não se refere apenas ao profissionalismo da metodologia de ensino, mas ao profissionalismo da educação.

Essa concepção é verificada também nas palavras do professor LIT, uma vez que perguntamos sobre a importância dos alunos-professores cursarem o programa de educação. Para esse questionamento, a resposta do professor foi simples (como se fosse responder a algo óbvio): “porque eles são profissionais!”

Ainda de acordo com o mesmo autor (JIA, 2003:456, 459-460) ao discorrer sobre a formação do professor, expõe:

O que se deve prezar não é apenas o treinamento sobre métodos e técnicas de ensino, mas o cultivo do caráter e do valor moral, para que os formados possam satisfazer os requisitos de um professor do homem [...].

A diferença entre o professor do conhecimento e o professor do homem se dá, primeiro, pela preferência ao ensino de conhecimento [...]; segundo, pela ênfase na metodologia de ensino, assim como o aprendizado dos métodos. Apesar de o processo se denominar formação profissional, ao prevalecer o estudo de metodologia, pode-se perceber que se distancia cada vez mais do princípio, por se dar importância àquilo que tem menor valor. Faz-se entender que ser competente é saber discutir sobre as ferramentas para o ensino, enquanto o resultado da educação fica para o segundo plano. Não queremos dizer que não tenha valor explorar a metodologia, mas é preciso saber que a função das ferramentas é nos ajudar a atingir um objetivo. Se desconsiderarmos o objetivo, e apenas refinarmos a ferramenta, não conseguiremos encontrar a ferramenta eficiente, ou mesmo tendo a ferramenta certa não saberemos para que ela serve, sem produzir com ela o devido resultado.⁷⁷

⁷⁶ Tradução nossa. 教師的專業績效不能跳脫道德的範疇。

⁷⁷ Tradução nossa. 所重視的，不僅是「為師」(教學)的方法和技術的訓練，更重視人格道德的培養，希

A posição do autor de conceder maior relevância ao que concerne à educação e não ao meio que se utiliza para realizá-la parece coincidir com a concepção da professora LING. Ao explicar as medidas de apoio ao desenvolvimento da competência profissional, ela pondera:

Nossos alunos não têm medo de nós. Eles mesmos nos procuram para tirar dúvidas ou pedir socorro. Temos amizade muito boa. É como se diz: “professor por um dia é pai por uma vida”. Eles sabem que podem voltar em qualquer hora, que a porta está sempre aberta para eles. Mesmo que já se formaram faz muito tempo, somos bons amigos. Temos comemoração de vinte anos, e todo ano as turmas vêm convidar seus professores-orientadores para sair. Temos carinho um pelo outro, porque realmente nos dedicamos muito a eles. Por isso, acho que mesmo que o Departamento tenha fornecido esse sistema de apoio, se não tivéssemos esse laço afetivo, nada faria sentido.

A frase citada pela professora “professor por um dia é pai por uma vida”, de acordo com Chen e Yan (1980), foi dita por Zi Xia⁷⁸, um discípulo de Confúcio, no falecimento do seu Mestre. Pela saudade e pela gratidão do ensinamento do seu professor, Zi Xia morou junto com seus colegas por três anos ao lado do túmulo de Confúcio. Tal prática, naquela época, só se realizava pelos filhos em memória dos pais.

Essa frase de Zi Xia é citada frequentemente, e seu uso remete à tradição revivida e deixada por Confúcio, ao significado e ao valor do que é educação e professor, e à presença consistente do professor e da educação na formação do homem e na construção do país. Cremos ser esse ideal que a professora LING mencionou ao se referir a “sentido”.

望所教出來的學生，能夠符合「人師」的條件。.....再以仁師和經師的差別而言，先是由於側重知識的傳授.....，繼則以教學的理論與方法為重，趨向於教學技術，雖然美其名為「專業訓練」，在事實上側重方法與技術之後，益見其捨本逐末。只以工具的探討為能事，教育效果如何，反落到了次要地步。這不是說方法技術沒有探討的價值，而是首先要知道應用工具，是為了達到一項目的，如果把目的置而不論，只在工具上爭長短，結果不但找不出一項有效的工具，即使有了有效的工具，也將因為不知道要用這個工具做什麼，而使工具發揮不出應有的效果。

⁷⁸ Tradução convencional por sistema Pinyin. 子夏

Entendemos com as palavras da professora LING que para gerar um verdadeiro desenvolvimento profissional é preciso que se tenha como sua sustentação o construto moral, que é representado por Confúcio ou pela tradição educacional. Na referência de Chen (2011) e de Jia (2003), o valor moral também se considera como requisito importante para um desempenho profissional. Em outras palavras, um professor saber educar ou saber cultivar o caráter e o valor moral é o que permite considerá-lo um profissional.

Desse modo, pode-se compreender que na própria concepção do ser profissional existe a importância do valor moral, e, então, o desenvolvimento da competência profissional implicaria o desenvolvimento da competência moral.

Reconhecemos, nesse sentido, que o curso contempla a concepção e o desenvolvimento da competência profissional na acepção dada por Almeida Filho, com incorporação do valor local, representado pela competência moral.

A análise dos planos de ensino e das transcrições de entrevistas em relação ao referencial teórico de cinco competências nos proporcionou uma compreensão mais aprofundada sobre as competências do professor de línguas. Sobre esse aprendizado, discutiremos na seção de conclusão e considerações finais, a seguir.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de finalização, com base nos dados apresentados e discutidos, podemos afirmar que o curso, a instituição e o governo do contexto estudado contemplam a importância das cinco competências postuladas por Almeida Filho e favorecem o seu desenvolvimento. Contudo, todos os seus fazeres têm o próprio construto sociocultural como base intencional ou centro originador das ações, o que se consubstanciou, na concepção de formação de professores, como uma outra competência – a competência moral.

Poderíamos, assim, resumir que a referida competência tem como seu cerne os princípios morais, o valor constitutivo e justificativo do ser do homem, e é o que possibilita ao professor, no reconhecimento desse valor, transformá-lo na ação real, e com isso tornar-se capaz de alcançar a autorrealização de si e colaborar para a autorrealização dos outros.

De acordo com Almeida Filho (2006), a competência profissional se consolida na percepção do valor de ser professor (de ser professor de línguas e de ser professor de línguas profissional), e nessa tomada de consciência são reconhecidos os direitos e deveres agregados a essa profissão.

Em outras palavras, podemos afirmar ser o valor do professor a base constituinte da consciência profissional, e que esse valor, por ser construído socialmente, compartilha o construto sociocultural do lugar onde é gerado.

Assim, com essa consciência profissional socioculturalmente formada, temos então uma competência profissional reconfigurada, o que pode ser observado no nosso estudo – que existe uma fusão do valor moral com o valor do professor, e então a

competência profissional dessa vez operará juntamente com a competência moral.

Para Almeida Filho (2006), a competência profissional ainda dispõe de um potencial exclusivo, que é o de avaliar e gerenciar o desenvolvimento e as relações das demais competências. Assim, no estabelecimento de parâmetro de avaliação e na projeção e realização do futuro profissional, deve-se constituir também o valor de ser professor e, então, o valor moral, o que, demandará a atuação da competência moral na operação das competências gerenciadas.

Essa relação pode ser observada no decorrer da análise, ao se verificar que a competência moral tem sua presença explícita na maioria das discussões das competências. No caso da competência linguístico-comunicativa, apesar de não verificarmos sinais emergentes da competência moral, compreendemos que a grade bem estruturada e atualizada, no sentido de contemplar as teorizações contemporâneas sobre o estudo e o ensino e aprendizagem de línguas, pode ser resultado da dedicação e do esforço dos formadores, que, por sua vez, são sustentados pela consciência profissional, em que permeia o valor de ser professor, e também a competência moral.

Dessa forma, podemos inferir que a competência moral, específica do contexto de análise, passa a integrar todas as competências do professor de línguas. Assim, com base nas instâncias contextuais desse país, verificamos uma organização diferente das competências postuladas por Almeida Filho, que pode ser representada com a figura a seguir:

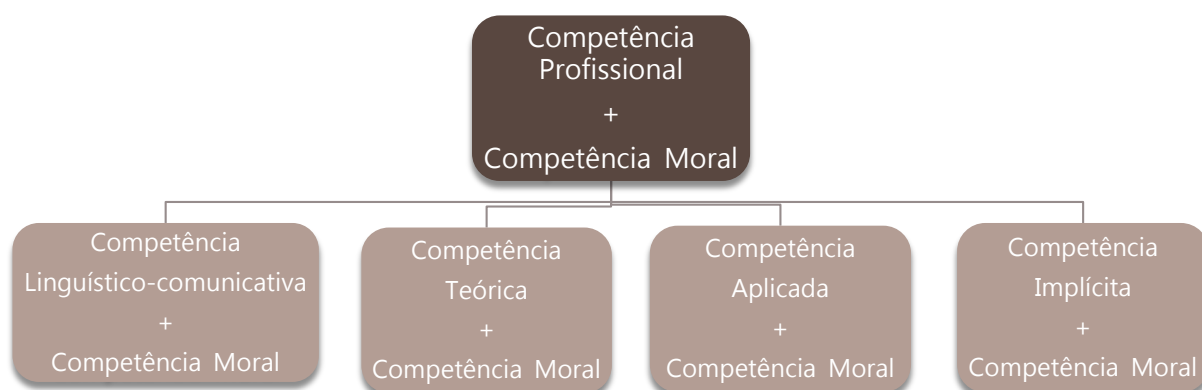


Figura 8: Modelo das competências do professor de línguas, de Almeida Filho, reconfigurado com base em variáveis socioculturais de Taiwan

Com essa compreensão como resultado de nossa pesquisa, podemos confirmar a concepção da sociologia fenomenológica como possível e real, a qual nos ensinou que o mundo se inicia pela consciência do homem, pelo seu ato de conceber o significado, e posteriormente pela sua ação. Quando os homens compartilham seus significados sobre o mundo, e, então, constroem intersubjetivamente o meio comum deles tanto no nível consciencial quanto no material, forma-se a sociedade.

A sociedade nesse sentido é construto resultante das complexas relações e interações de valores e de experiências, que interligam o tempo do passado e o do presente.

Conforme variam o espaço, criam-se diferentes condições para a experiência e, então, a possibilidade de diferentes construções de significado, dando origem, assim, às diferentes sociedades e seus construtos.

Nesse sentido de formação de sociedade, um conceito teórico pode, sim, ser considerado uma das construções sociais, ou resultante das experiências humanas. Assim, como consequência racional, a transposição de um conceito teórico para uma sociedade diferente daquela em que o conceito é gerado pode criar uma relação não harmoniosa.

Embora no nosso estudo não atemo-nos na dimensão de conceito, mas na de

modelo teórico, foi possível confirmar essa relação e perceber que se analisarmos o contexto de estudo apenas com a perspectiva das construções conceituais fundantes do modelo teórico, assim como seus valores de base, poderíamos nos deparar com uma situação incompatível com nossa organização conceitual, e gerar certa sensação de inconformidade.

Apesar de na pesquisa não alcançarmos a sistematização com a amplitude desejada, aprendemos que, para proceder a um estudo intercultural (que envolve relação analítica entre dois construtos socioculturais distintos), é preciso nos aproximar não só aos fenômenos observáveis, mas também explorar as possíveis experiências compartilhadas, e por meio delas apurar a consciência matriz de ambos.

Creemos que, com essa compreensão, podemos aprimorar nosso discernimento e percepção sobre o que constitui as ações e relações humanas e sua construção sobre o mundo, e com isso aprofundaremos e ampliaremos nosso entendimento sobre o próprio objeto de estudo, o modelo teórico.

Esperamos que nosso aprendizado possa contribuir para o estudo das competências do professor de línguas, e, como consequência, para maior esperança de aprimoramento da qualidade de educação do país, além de servir como apoio para futuras explorações teóricas, especialmente quando envolverem a relação intercultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2008. 75 p.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In:_____ (org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-27.

_____. Conhecer e desenvolver a Competência Profissional dos professores de LE. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, São Paulo, v. 9, p. 9-19, 2006. Disponível em: <http://www.let.unb.br/jcpaes/artigos_publicados.html>. Acesso em nov. 2012.

_____. O professor de Língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Horizontes de linguística aplicada**, Brasília, ano 3, n. 1, p.7-18, 2004.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de; CALDAS, L.R. de; BAGHIN, D.C.M.. A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira. **Boletim APLIESP**, São Paulo, n. 47, p. 4-22, 1998.

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

BACHMAN, Lyle F. Communicative language ability. In:_____ **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990. p.81-110.

BASSO, Edcléia. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal, um curso de Letras em estudo**. 2001. 533f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, Kleber A.; ALVAREZ, Maria L. O.. **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**, Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 127-155.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K.. **Qualitative research for education - an introduction to theory and methods**. Trad. Huang, Kuang Xiong. 3ªed. Jiayi: Waterstone, 2001. 410p.

BREEN, Michael P.; CANDLIN, Christopher N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. **Applied linguistics**, Oxford, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. Trad. Liao Bo Sen. 1ª ed. Taipei: Pearson, 2007. 484 p.

_____. **Teaching by principles – an interactive approach to language pedagogy**. Trad. Yu-Hwei Shih. 1ª ed. Taipei: Pearson, 2007. 561p.

CANALE, Michael. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J; SCHMIDT, R (org.) **Language and communication**. Londres: Longman, 1983. p.1-21.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied linguistics**, 1, p.1-47. 1980.

CELCE-MURCIA, Marianne. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: SOLER, Eva A.; JORDÀ, Maria P.S. **Intercultural language use and language learning**. Springer, 2007. p. 41-57.

CELCE-MURCIA, Marianne; DÖRNYEI, Zoltán; THURRELL, Sarah. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. **Issues in Applied linguistics**, California, v. 6, n. 2, p.5-35, 1995.

CLAUS, Maristela M. K. **A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios**. 2005. 108f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DE CASTRO, Fábio F.. A sociologia fenomenológica de Alfred Schutz. **Ciências Sociais Unisinos**, n. 48, p.52-60, 2012.

FRAENKEL, Jack R.; WALLEN, Norman E. **How to design and evaluate research in education**. Trad. Yang, Meng Li; Xie Shui Nan. Taipei: McGraw-Hill, 2003. 696 p.

HSIEN, Tsai Yun. **Um estudo sobre a relação entre variáveis socioculturais e competências na formação de professores de língua inglesa em contexto de uma universidade pública de Taiwan**. 2010. 78f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

HYMES, Dell H. On Communicative Competence. **Revista Desempenho**, v. 10, n. 1, p.74-104, 2009. Trad. Marilda M. S. Franco; Maria E. S. Ferreira.

LAI, Hsuan Yau T. English as an international language? Taiwanese university teachers' dilemma and struggle.... **English Today**, v. 24, issue 3, p. 39-45, 2008.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Dirce C. Formando professores de EFL: uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90. **A formação de professores de línguas: novos olhares**, Campinas, v. 1, p. 17-30, 2011.

OLIVEIRA, Luciano A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 37, p.61-74, 2007.

SANDEI, Maria L.R.. O papel do sentido de plausibilidade na formação em serviço dos professores de língua estrangeira. In: SILVA, Kleber A.; ALVAREZ, Maria L. O. (orgs.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**, SP: Pontes Editores, 2007. p.167-189.

SAVIGNON, Sandra J. Communicative competence: theory and classroom practice. In: CENTRAL STATES CONFERENCE ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. 23 de abril de 1976, Detroit, Michigan. **Artigo**. Detroit, 1976, 23p.

SILVA, Vera L. T.. Competência comunicativa em língua estrangeira (que conceito é esse?). **Revista Soletras**, 8, p. 7-17, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H.. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, São Paulo, n. 5, p. 153-159, 2000/2001.

中華民國. 中華民國憲法. 2013年6月, 取自

<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=A0000001>

REPÚBLICA DA CHINA. **Constituição da República da China**. Disponível em: < <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=A0000001>> Acesso em: jun. 2013.

王天恨編撰. **四書讀本**. 台南: 文國, 1981.

WANG, Tian Hen. **Leitura sobre os Quatros Livros**. Tainan: Wenguo, 1981. 360 p.

王邦雄. **老子道德經的現代解讀**, 台北市: 遠流, 2011.

WANG, Bang Xiong. **Interpretação moderna sobre Tao Te Ching de Lao Zi**. Taipei: Ylib, 2011. 319 p.

王越然編撰. **史記故事**. 台北: 國家, 2007.

WANG, Yue Ran. **Sobre Registro do Historiador**. Taipei: Kuo Chia, 2007. 474 p.

司馬遷. **史記**. 2013年3月, 取自 <http://ctext.org/shiji/wu-di-ben-ji/zh>

SI Ma, Qian. **Registro do Historiador**. Disponível em: < <http://ctext.org/shiji/wu-di-ben-ji/zh> >. Acesso em: mar. 2013.

孟穎編撰. **新編四書心德**. 台南: 羸巨, 2000.

MENG, Ying. (org.) **O Grande Aprendizado e A Doutrina do Meio**. 1ª ed. Tainan: Tianju, 2000. 202 p.

周和編撰. **禮記**. 台北: 時報, 1996.

ZHOU, He (org.). **Clássico dos Ritos**. Taipei: Shibao, 1996. 309 p.

林秀珍;徐世豐. 理性對話在教育上的應用 – 以國中學生偏差行為處理為例. **教育的實鏡與實踐**. 台北市: 師大書苑, 2006. 頁 153-174.

LIN, Xiu Zhen; XU, Shi Feng. O uso do diálogo racional na educação – um caso sobre como lidar com comportamento divergente do aluno do ensino médio. In: _____ **O reflexo e a prática da educação**. Taipei: Shtabook, 2006. p. 153-174.

林秀珍;徐世豐. **教育的實鏡與實踐**. 台北市: 師大書苑, 2006.

LIN, Xiu Zhen; XU, Shi Feng. **O reflexo e a prática da educação**. Taipei: Shtabook, 2006. 206 p.

林明台;張妙如. **四書心德論語本**. 台北: 詩文之友, 1973.

LIN, Ming Tai; CHANG, Miao Ru. **Virtudes dos Quatro Livros – Os Analectos**. Taipei: Shi Wen Zhi Yo, 1973. 608 p.

林新發;王秀玲;鄧珮秀. 我國中小學師資培育現況、**教育政策與展望**. **教育研究與發展期刊**, 第三卷第一期, 頁 57-80, 2007. 2012 年 11 月, 取自 http://journal.naer.edu.tw/periodical_detail.asp?DID=vol008_04

LIN, Hsin Fa; WANG, Ling Hsiu; TENG, Pei Hsiu. The Current Situation, Policy and Prospect of Elementary and Secondary Teacher Education in Taiwan. **Journal of Educational Research and Development**, v. 3, n. 1, p.57-80, 2007. Disponível em: <http://journal.naer.edu.tw/periodical_detail.asp?DID=vol008_04>. Acesso em: nov.2012.

國立臺灣師範大學中等學校師資培育歷程. 2012 年 11 月, 取自

<http://otecs.ntnu.edu.tw/ntnutecs/tw/pageContent.php?id=306&tab=6>

NATIONAL TAIWAN NORMAL UNIVERSITY. **O processo de formação de professores pré-serviço do ensino médio e outras exigências relacionadas**. Disponível em: <<http://otecs.ntnu.edu.tw/ntnutecs/tw/pageContent.php?id=306&tab=6>>. Acesso em: nov.2012.

國立臺灣師範大學校史簡介. 2012 年 11 月, 取自

<http://star.aa.ntnu.edu.tw/2-1.htm>

NATIONAL TAIWAN NORMAL UNIVERSITY. **A breve história da Universidade Normal Nacional de Taiwan.** Disponível em: <<http://star.aa.ntnu.edu.tw/2-1.htm>>. Acesso em: nov.2012.

國立臺灣師範大學師資培育生甄選作業要點. 2012 年 11 月, 取自

<http://otecs.ntnu.edu.tw/ntnutecs/images/customerFile/tep/professional/4-1-1-9.htm>

NATIONAL TAIWAN NORMAL UNIVERSITY. **Processo seletivo de ingressantes ao curso de licenciatura.** Disponível em:

<<http://otecs.ntnu.edu.tw/ntnutecs/images/customerFile/tep/professional/4-1-1-9.htm>>. Acesso em: nov.2012.

國立臺灣師範大學英語學系系所簡介. 2012 年 11 月, 取自

<http://www.eng.ntnu.edu.tw/about/pages.php?ID=about1>

NATIONAL TAIWAN NORMAL UNIVERSITY. **A apresentação sobre o Departamento e o curso de Língua Inglesa.** Disponível em: <<http://www.eng.ntnu.edu.tw/about/pages.php?ID=about1>>. Acesso em: nov.2012.

國立臺灣師範大學英語學系師資介紹. 2012 年 11 月, 取自

<http://www.eng.ntnu.edu.tw/members/teacher.php>

NATIONAL TAIWAN NORMAL UNIVERSITY. **Informações do Corpo Docente do Departamento de Língua Inglesa.** Disponível em: <<http://www.eng.ntnu.edu.tw/members/teacher.php>>. Acesso em: nov. 2012.

國立臺灣師範大學英語學系課程修業. 2012 年 11 月, 取自

<http://www.eng.ntnu.edu.tw/course/pages.php?ID=uni>

NATIONAL TAIWAN NORMAL UNIVERSITY. **A grade e os planos de ensino do curso de Língua Inglesa.** Disponível em: <<http://www.eng.ntnu.edu.tw/course/pages.php?ID=uni>>. Acesso em: nov.2012.

國立臺灣師範大學教育學系師資介紹. 2012 年 11 月, 取自

<http://www.ed.ntnu.edu.tw/teacher/>

NATIONAL TAIWAN NORMAL UNIVERSITY. **Informações do Corpo Docente do Departamento de Educação.** Disponível em: <<http://www.ed.ntnu.edu.tw/teacher/>>. Acesso em: nov. 2012.

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系師資介紹. 2012 年 11 月, 取自

<http://www.epc.ntnu.edu.tw/members/teacher.php>

NATIONAL TAIWAN NORMAL UNIVERSITY. **Informações do Corpo Docente do Departamento de Psicologia e Aconselhamento Educacional.** Disponível em:

<<http://www.epc.ntnu.edu.tw/members/teacher.php>>. Acesso em: nov. 2012.

國立臺灣師範大學通識教育八大基本素養及其課程查詢. 2012 年 11 月, 取自

<http://www.ntnu.edu.tw/aa/aa5/cge/curriculummap/compet.php>

NATIONAL TAIWAN NORMAL UNIVERSITY. **A relação das disciplinas da Educação geral e as respectivas ementas.** Disponível em: < <http://www.ntnu.edu.tw/aa/aa5/cge/curriculummap/compet.php>>

Acesso em: nov.2012.

國立臺灣師範大學通識教育理念及目標. 2012 年 11 月, 取自

<http://www.ntnu.edu.tw/aa/aa5/cge/about/Ideal.htm>

NATIONAL TAIWAN NORMAL UNIVERSITY. **Os ideais e os objetivos da Educação geral.** Disponível em: < <http://www.ntnu.edu.tw/aa/aa5/cge/about/Ideal.htm> > Acesso em: nov.2012.

國立臺灣師範大學通識教育課程地圖. 2012 年 11 月, 取自

<http://www.ntnu.edu.tw/aa/aa5/cge/curriculummap/gefram.htm>

NATIONAL TAIWAN NORMAL UNIVERSITY. **A Grade da Educação geral.** Disponível em: <<http://www.ntnu.edu.tw/aa/aa5/cge/curriculummap/gefram.htm> > Acesso em: nov.2012.

國立臺灣師範大學跨領域學分學程. 2012 年 11 月, 取自

<http://www.ntnu.edu.tw/aa/aa2/pg/pgindex.htm>

NATIONAL TAIWAN NORMAL UNIVERSITY. **A apresentação sobre os 30 programas interdisciplinares.** Disponível em: <<http://www.ntnu.edu.tw/aa/aa2/pg/pgindex.htm>> Acesso em: nov.2012.

教育部. **中華民國師資培育白皮書 - 發揚師道、百年樹人.** 台北市: 教育部, 2012. 2013 年 6 月, 取自

<http://www.edu.tw/userfiles/url/20130115115257/%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>

REPÚBLICA DA CHINA (TAIWAN). Ministério da Educação. **O Livro Branco da Formação de Professores da República da China – Honrar o Tao do Professor, e realizar a formação plena do homem.** Disponível em: < link mencionado acima > Acesso em: jun. 2013.

教育部. 公立高級中等以下學校教師成績考核辦法. 2013 年 6 月, 取自

<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0150002>

REPÚBLICA DA CHINA (TAIWAN). Ministério da Educação. **Regulamento de exame sobre o desempenho do professor do ensino médio e dos níveis anteriores.** Disponível em: < <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0150002> > Acesso em: jun. 2013.

教育部. 重大教育政策發展歷程 - 師資培育. 2013 年 2 月, 取自

<http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=5>

REPÚBLICA DA CHINA (TAIWAN). Ministério da Educação. **Principais políticas educacionais - Formação de professor.** Disponível em: < <http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=5> > Acesso em: fev. 2013.

教育部. 高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試命題作業要點. 2013 年 6 月, 取自

<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL000454&KeyWordHL=&StyleType=1>

REPÚBLICA DA CHINA (TAIWAN). Ministério da Educação. **Proposição e diretrizes operacionais do Exame de qualificação dos professores do ensino médio, do ensino fundamental, da educação especial e da educação infantil.** Disponível em: <link mencionado acima> Acesso em: jun. 2013.

教育部. 高級中等以下學校及幼兒(稚)園教師資格參考檢定考試 - 考試類科及應試科目表. 2013 年 6 月, 取自 https://tqa.ntue.edu.tw/page_4a.html

REPÚBLICA DA CHINA (TAIWAN). Ministério da Educação. **Exame de certificação dos professores do ensino médio, do ensino fundamental, da educação especial e da educação infantil - categorias e requisitos do exame.** Disponível em: < https://tqa.ntue.edu.tw/page_4a.html > Acesso em: jun. 2013.

教育部. 高級中等以下學校及幼兒(稚)園教師資格參考檢定考試 - 歷屆試題及參考答案. 2013 年 6 月, 取自 https://tqa.ntue.edu.tw/page_exam101.html

REPÚBLICA DA CHINA (TAIWAN). Ministério da Educação. **Exame de certificação dos professores do ensino médio, do ensino fundamental, da educação especial e da educação infantil - provas e gabaritos das edições anteriores.** Disponível em: < https://tqa.ntue.edu.tw/page_exam101.html > Acesso em: jun. 2013

教育部. 高級中學學生成績考查辦法. 2013 年 6 月, 取自

<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0060007>

REPÚBLICA DA CHINA (TAIWAN). Ministério da Educação. **Critérios de avaliação sobre desempenho dos alunos do ensino médio (fase 2)**. Disponível em: <

<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0060007>> Acesso em: jun. 2013.

教育部. 師資培育法. 2013 年 2 月, 取自

<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050001>

REPÚBLICA DA CHINA (TAIWAN). Ministério da Educação. **Lei de Formação de Professor**. Disponível em: < <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050001> > Acesso em: fev. 2013.

教育部. 師資培育法施行細則. 2013 年 6 月, 取自

<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050007>

REPÚBLICA DA CHINA (TAIWAN). Ministério da Educação. **Regras de Execução da Lei de Formação de Professor**. Disponível em: < <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050007> > Acesso em: jun. 2013.

教育部. 教師法. 2013 年 6 月, 取自

<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020040>

REPÚBLICA DA CHINA (TAIWAN). Ministério da Educação. **Lei de Professor**. Disponível em: < <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020040> > Acesso em: jun. 2013.

教育部. 教師法施行細則. 2013 年 6 月, 取自

<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020041>

REPÚBLICA DA CHINA (TAIWAN). Ministério da Educação. **Regras de Execução da Lei de Professor**. Disponível em: < <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020041> > Acesso em: jun. 2013.

教育部. 國民小學及國民中學學生成績評量準則. 2013 年 6 月, 取自

<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070019>

REPÚBLICA DA CHINA (TAIWAN). Ministério da Educação. **Critérios de avaliação sobre desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio**. Disponível em: < <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070019> > Acesso em: jun. 2013.

教育部. 國民中小學聘任班級導師注意事項. 2013 年 6 月, 取自

http://140.111.34.54/DISPL/news.aspx?news_sn=5699&pages=2

REPÚBLICA DA CHINA (TAIWAN). Ministério da Educação. **Notas de Complementação e de Apoio sobre a Contratação e o Dever do Professor-Orientador Determinados na Lei de Professor**. Disponível em: < http://140.111.34.54/DISPL/news.aspx?news_sn=5699&pages=2 > Acesso em: jun. 2013.

教育部. 國民教育法. 2013 年 6 月, 取自

<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070001>

REPÚBLICA DA CHINA (TAIWAN). Ministério da Educação. **Lei de Educação dos Cidadãos**. Disponível em: < <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070001> > Acesso em: jun. 2013.

教育部. 國民教育法施行細則. 2013 年 6 月, 取自

<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070008>

REPÚBLICA DA CHINA (TAIWAN). Ministério da Educação. **Regras de Execução da Lei de Educação dos Cidadãos**. Disponível em: < <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070008> > Acesso em: jun. 2013.

許彩禪. 能力概念分析與建構及對臺灣中小學教育的啟示. **嘉義大學國民教育研究學報**, 第 22 期, 2009. 頁 159-180. 2013 年 8 月, 取自

http://www.ncyu.edu.tw/files/site_content/giee/159-180--%E8%83%BD%E5%8A%9B%E6%A6%82%E5%BF%B5%E5%88%86%E6%9E%90%E8%88%87%E5%BB%BA%E6%A7%8B%E5%8F%8A%E5%B0%8D%E8%87%BA%E7%81%A3%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%95%99%E8%82%B2%E7%9A%84%E5%95%9F%E7%A4%BA.pdf

HSU, Tsai-Chan. Analyzing and constructing the concept of competence and its implication for the elementary and secondary education in Taiwan. **Jornal de pesquisa sobre educação nacional**, Universidade Nacional de Chiayi, p.159-180, 2009. Disponível em: <link mencionado acima> Acesso em: ago. 2013.

黃俊傑. 儒家傳統中「教育」的涵義及其現代啟示. 全球化時代大學通識教育的新挑戰. 高雄: 中華民國通識教育學會, 2004. 2012 年 11 月, 頁 187-208, 取自 <http://huang.cc.ntu.edu.tw/annal-books.html>

HUANG, Chun-chieh. O significado da educação na tradição confucionista e sua revelação no tempo moderno. In: _____. **O novo desafio da Educação geral universitária na época de globalização**. Kaohsiung: Associação da República da China da Educação geral, 2004. p.187-208. Disponível em: <<http://huang.cc.ntu.edu.tw/annal-books.html>>. Acesso em: nov.2012.

甯春岩. 杭士基語言學理論的哲學/科學思想. 2010 年喬姆斯基訪問北京演講專輯. 北京: 北京語言大學. 2013 年 7 月, 取自 <http://tjgg05.51.net/chomskylecture.htm>

NING, Chun Yan. Pensamento filosófico e científico na teoria linguística de Chomsky. **Chomsky in Beijing 2010**. Beijing: Beijing Language and Culture University. Disponível em: < <http://tjgg05.51.net/chomskylecture.htm> > Acesso em: jul. 2013.

賈馥茗. **教育哲學**. 台北: 三民, 2003.

JIA, Fu Ming. **Filosofia da Educação**. Taipei: Sanmin. 2003. 626 p.

_____. **教育概論**. 台北:五南, 2000.

JIA, Fu Ming. **Introdução a Educação**. 9ª ed. Taipei: Wunan. 2000. 411 p.

郭芯慧. **國中國文教學與輔導研究**. 國立高雄師範大學國文教學碩士論文, 2002. 2012 年 11 月, 取自

<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gswweb.cgi?o=dncldr&s=id=%22091NKNU1045022%22.&searchmode=basic>

GUO, Xin Hui. **Pesquisa sobre ensino de chinês em relação à orientação e ao aconselhamento dos alunos do ensino médio**. 2002. 299f. Dissertação de mestrado – Programa de pós-graduação em ensino de chinês, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, 2002. Disponível em: < http://etds.ncl.edu.tw/theabs/english_site/search_simple_eng.jsp >. Acesso em: nov.2012.

葉麗錦. **國小教師專業發展評鑑指標建構之研究 —以儒家教育思想為核心**. 國立屏東教育大學教育行政研究所博士學位論文, 2010.

YEH, Lih Jiin. **The Study on Constructing the Indicator of Professional Development Evaluation of Elementary School Teacher – Confucian's educational thought as the core spirit**. 2010. 325f.. PhD Thesis – Graduate Institute of Educational Administration, National Pingtung University of Education, Pingtung, 2010.

陳立夫. **四書中的常理及故事**. 台北:史藝, 1983.

CHEN, Li Fu. **O ensinamento e a história dos Quatros Livros**. Taipei: Shiyi, 1983. 318 p.

_____. **中國道統**. 2013 年 3 月, 取自

<http://ap6.pccu.edu.tw/Encyclopedia/data.asp?id=9505&nowpage=1>

CHEN, Li Fu. **Linhagem do Tao da China**. Disponível em: < <http://ap6.pccu.edu.tw/Encyclopedia/data.asp?id=9505&nowpage=1> >. Acesso em: mar. 2013.

陳仲翰. 教師專業倫理發展在師資培育過程上之意義. **教育資料研究季刊**, 第 103 期, 2011. 頁 69-90. 2013 年 8 月, 取自

http://search.naer.edu.tw/cgi-bin/edu_paper/tocdetail?00359525050616a746e6f3d6730303032313901766f6c3d305f313033

CHEN, Chung Han. The Development of Teacher's Professional Ethics and Its Implications for the Process of Teacher Education. **Journal of Educational Resources and Research**, Taiwan, no. 103, p.69-90, 2011. Disponível em: <no link mencionado anteriormente> Acesso em: ago. 2013.

陳新雄; 顏崑陽. **實用成語詞典**. 故鄉出版社, 1980.

CHEN, Xin Wei; YEN, Kuen Yang. **Dicionário de provérbio chinês**, Guxiang, 1980.

錢宗武; 江灝譯注. **尚書**. 台北:台灣古籍, 2001.

QIAN, Zong Wu; JIANG, Hao (org). **Clássico da História**. 1ª ed. Taipei: Taiwan Guji, 2001. 485 p.

錢穆. **孔子傳**. 台北:東大圖書, 1991.

QIAN, Mu. **Bibliografia de Confúcio**. Taipei: Dongda, 1991.

蔣中正. 大學之道-上篇. **科學的學庸**. 1934. 2013 年 2 月, 取自

<https://中興會.org/CKS/class05/0005/0001.htm>

CHIANG, Kai Shek. O Tao do Grande Aprendizado – Parte I. In: _____. **Os científicos Grande Aprendizado e Doutrina do Meio**. 1934. Disponível em: <<https://中興會.org/CKS/class05/0005/0001.htm>> Acesso em: fev. 2013.

_____. 中國教育的思想問題. 教育部演講. 1931. 2013 年 2 月, 取自

<https://中興會.org/CKS/class06/0008/0002.htm>

CHIANG, Kai Shek. **A questão sobre o pensamento educacional chinês. Palestra no Ministério da Educação**. 1931. Disponível em: <<https://中興會.org/CKS/class06/0008/0002.htm>> Acesso em: fev. 2013.

鄭陸霖. 從胡塞爾(E. Husserl)到舒茲(A. Schutz) – 記一段現象學與社會學的因緣. **群言**. 台北,輔仁大學. 1983.

CHENG, Lu Lin. De E. Husserl a A. Schutz – uma relação entre fenomenologia e sociologia. **Revista Qun Yan**. Taipei, Universidade Fu Jen, 1983.

謝淑熙. 孔子禮樂觀所涵蘊教育思想之研究. 國立台灣師範大學國文教學碩士論文. 2004. 2012年11月, 取自

http://etds.ncl.edu.tw/theabs/english_site/search_simple_eng.jsp

XIE, Shu Xi. **Pesquisa sobre pensamento educacional abordado nos conceitos de Ritos e Músicas de Confúcio**. 2004. 141f. Dissertação de mestrado – Programa de pós-graduação em ensino de chinês. National Taiwan Normal University, Taipei, 2004. Disponível em: <
http://etds.ncl.edu.tw/theabs/english_site/search_simple_eng.jsp>. Acesso em: nov.2012.

APÊNDICE

Roteiro de entrevista com os professores formadores (versão traduzida)

1. Perguntas relacionadas à Competência Linguístico-Comunicativa
 - 1.1 Para o professor, o que é língua? O que é comunicação ou interação? Qual é a relação entre comunicação e interação?
 - 1.2 Como se transmite essa concepção por meio das aulas?
 - 1.3 Qual é a importância do estudo de inglês/lingüística/literatura (dependendo da área de atuação do professor entrevistado) para um professor de língua inglesa?

2. Perguntas relacionadas à Competência Teórica
 - 2.1 Para o professor, que tipo de teoria um professor de línguas precisa ter e como o professor ajuda o aluno a desenvolver essa competência? Por meio de quais aulas ou atividades?
 - 2.2 Para o professor, qual é o objetivo principal do estudo do programa de educação?

3. Perguntas relacionadas à Competência Aplicada
 - 3.1 Como é o estágio no quinto ano? Como se procede, qual é a duração, e o objetivo? (pergunta dirigida somente aos professores da área de ensino e aprendizagem de inglês)
 - 3.2 Por meio das aulas de lingüística/literatura/ensino e aprendizagem de inglês (dependendo da área de atuação do professor), o que se faz para que os alunos possam perceber problemas na prática de ensino, e como orientar os alunos para que se aprofundem na compreensão sobre o fenômeno de ensino ou para resolver os problemas encontrados? Como ajudar os alunos a construírem sua autonomia?

4. Perguntas relacionadas à Competência Implícita

Durante as aulas, há possibilidade de mencionar/comentar sobre a experiência de vida dos

alunos, a fim de promover reflexões sobre a mesma, para que isso possa contribuir para a futura atuação dos alunos como professor?

5. Perguntas relacionadas à Competência Profissional

- 5.1 Qual é a definição ou valor dado pela sociedade à educação e ao professor? De acordo com o ponto de vista do professor, como define a educação e o ser professor? Essa definição corresponde àquela concebida pela sociedade? Por que escolheu ser professor?
- 5.2 Durante as aulas, se comenta sobre a expectativa da sociedade, sobre a educação e sobre o professor? Se discute sobre o lugar e os princípios do professor? Como essas discussões procedem?
- 5.3 Durante o curso, se cultiva a consciência de formação continuada? Como ajudar os alunos a realizar sua expectativa profissional no equilíbrio entre a esperança social e autorrealização pessoal?
- 5.4 A instituição fornece apoio para os alunos egressos em sua formação continuada? Se sim, como?
- 5.5 O sistema educacional do país apoia a formação continuada dos professores em serviço? Se sim, como? De que maneira? Há possibilidade de os professores trocarem experiências de ensino, se apoiarem para, em conjunto, construírem o horizonte profissional?