



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**POR UMA PORTA ENTREABERTA: O DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA APLICADA DE PROFISSIONAIS DO ENSINO DE LÍNGUAS**

SÃO CARLOS
2017



Universidade Federal de São Carlos

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

**POR UMA PORTA ENTREABERTA: O DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA APLICADA DE PROFISSIONAIS DO ENSINO DE LÍNGUAS**

JUSCELINO DA SILVA SANT'ANA

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

Orientação: Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes

São Carlos – São Paulo - Brasil
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Juscelino da Silva Sant'Ana, realizada em 11/12/2017:

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes
UFSCar

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
UnB

Profa. Dra. Edleise Mendes Oliveira Santos
UFBA

Prof. Dr. Nelson Viana
UFSCar

Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva
UFSCar



*A vocês, Ilma, Mateus e Isabela,
Com toda minha gratidão!*

Obra de Jeri.
Ano: 2007.

Agradecimento

Sou grato à **Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal**, que me concedeu licença remunerada para dedicação exclusiva, necessária aos estudos de Doutorado.

Sou profundamente grato aos **participantes desta pesquisa**. Este trabalho não seria possível sem o senso de coletividade de vocês e cordialidade com que me acolheram no ambiente escolar. Espero retribuir da melhor maneira possível. Todas as lições, eu aprendi aí.

Agradeço também:

à **UFSCar**, que, por meio do **Programa de Pós-graduação em Linguística**, acolheu e tornou possível o desenvolvimento do projeto de pesquisa cujo resultado está nesta tese;

à Professora **Rita Barbirato** por ter corajosamente aceito o desafio de orientar um trabalho cujo objeto é de difícil apreensão e estudo. Sou grato pela confiança e orientações. A dúvida, a pergunta precisa no lugar e hora exatos refizeram caminhos e aprimoraram pensamentos;

aos **membros da banca** pela leitura atenta, pelas sugestões preciosas e pelo cuidado com que sugerem correções e aprimoramentos na minha trajetória de pesquisador;

ao **Professor José Carlos Paes de Almeida Filho**, autor, ouvinte paciente e interlocutor perspicaz. As conversas e trocas de mensagens contribuíram brilhantemente para rumos mais adequados da pesquisa e enriqueceu a minha formação de pesquisador;

ao Professor **Nelson Viana** pelas lições valiosas sobre metodologia de pesquisa; por me apresentar o campo do ensino de PLE; pelo calor humano e pelo acolhimento desde meu primeiro dia nesta cidade e nesta universidade;

à Professora **Edleise Mendes**, por sua participação na banca e pela leitura e pelas contribuições indispensáveis ao trabalho científico;

à Professora **Vera Lúcia**, pela leitura e contribuições indispensáveis, pelas considerações sobre o complexo conceito foco do trabalho;

às Professoras **Rosa Yokota** e **Isadora Gregolin** e ao Professor **Roberto Baronas**, agora representando os professores do PPGL, com quem tive aulas e lições que aperfeiçoaram o rigor científico;

à **Professora Maria Luisa Ortiz Alvarez**, que apostou na formação de um improvável pesquisador: plantou sementes, regou, cuidou; ao professor **Gilberto Chauvet**, representante de tantos outros professores que me acompanharam na graduação e mestrado na UnB;

ao **Professor Lynn Mário**, cujas palestras foram inspiradoras e conversas, esclarecedoras. Sou grato também pelas relevantes indicações bibliográficas e, às quais, me franqueou acesso;

à **Secretaria do PPGL UFSCar** e, em especial, à **Vanessa**, sempre pronta a atender nossos pedidos e necessidades no transcurso do programa da pós-graduação

à **Ilma**, minha esposa, presença necessária, pelo companheirismo, pela dedicação. Um suporte inabalavelmente disponível e longânimo;

aos meus **filhos, Mateus e Isabela**. Vocês me suprem toda a energia de que preciso para continuar nas trilhas da vida. “The rest is silence”.

aos **meus pais, Maria e Geraldo Sant’Ana**, que não me deixam perder de vista minhas origens, minha trajetória, minha história;

aos **meus irmãos**: o contexto e o testemunho da força e vitalidade que move o humano, mesmo nas ausências. Gratidão sempre;

ao grupo de pesquisa GELA: **Gervásio, Gerson e Cléria**. Tenho muito a aprender.

ao **Gervásio**, amigo, leitor atento, conselheiro, pensador arguto, professor por excelência, que apontou rumos e ampliou horizontes. Obrigado por compartilhar tanto conhecimento e pela amizade;

ao **Gerson**, amigo-irmão, que indicou caminhos, sugeriu sentidos e por outras incontáveis contribuições em tantas experiências de crescimento. Grato pela amizade segura, que toca a alma;

à **Marisa**, pela amizade e pela generosa correção do texto, pelas contribuições ao longo de anos de amizade, debates profissionais e expansão de horizontes;

à **Patrícia Piquiá**, por ter permitido e ajudado nos testes dos instrumentos de pesquisa em sua aula;

aos **colegas do programa**, com quem dividi atividades, trabalhos e companheirismo. Especialmente à **Flávia** e ao **Tiago**, que me acolheram quando ainda chegava a uma nova cidade;

à **Denise**, à **Ana Gabriela** e à **Mirelle**, companheiras no Doutorado e nas atividades acadêmicas doravante;

à **Marina** e ao **Andrés**, amigos que partilham agruras e prazeres da pós-graduação, com quem pude contar, especialmente na reta final do doutorado;

ao **Marcos Pires**, pelas conversas sobre Chomsky e pela importante indicação bibliográfica, que generosamente me ofereceu;

ao **Paulo Henrique** (*in memoriam*), amigo que se foi cedo demais, não sem antes deixar suas contribuições generosamente!

a **todos** que participaram da minha trajetória na construção desta tese. Um trabalho desta envergadura só é possível pela força de incontáveis mãos que se estendem para realização de um projeto de vida. Obrigado, obrigado, obrigado!

תודה לאל

Resumo

Nesta pesquisa, abordamos o conceito de competência aplicada (CA) de Almeida Filho, desenvolvido no contexto do Modelo Almeidiano. Esse Modelo abarca dois arcabouços específicos da Área de Ensino e Aprendizagem de Línguas (AELin): a Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) e a Operação Global da Formação (OGF). O primeiro trata de fenômenos e da teorização relacionados a processos de ensino e de aprendizagem de línguas. O segundo trata dos processos da formação de professores. Esta investigação se alinha a uma perspectiva da formação reflexiva, apoiada na OGF. O Modelo Almeidiano, portanto, é tomado como principal baliza teórica deste estudo, mas conta com outros aportes teóricos como os apresentados por Moscovici (2007), Jung (2000) e Bandeira (2015) entre outros. O foco da pesquisa recai sobre aspectos do desenvolvimento da CA. Na investigação, são examinados fenômenos que surgem como fatores relevantes na explicitação de elementos no ensino de línguas e na síntese dialética de componentes desse processo. Esta pesquisa aplicada, interpretativa e etnográfica, teve como ferramentas de levantamento de dados observação e gravação em vídeo e áudio de aulas, questionários semiestruturados, nota de campo, entrevistas e conversas informais com os participantes da pesquisa. A principal questão norteadora do trabalho indaga sobre como os participantes da pesquisa desenvolvem CA. Uma pergunta auxiliar busca identificar que elementos necessários se manifestam no desenvolvimento da competência aplicada. O principal objetivo consiste em compreender aspectos do desenvolvimento dessa competência e um objetivo secundário busca identificar elementos necessários no desenvolvimento de componentes da CA. A pesquisa tem como cenário um centro público de línguas. Os participantes da pesquisa são professores desse centro divididos em dois grupos. O primeiro grupo, constituído por todos os participantes da pesquisa, fornece dados sobre o contexto da escola e aspectos coletivos ou sociais no âmbito do espaço pesquisado. Os dados fornecidos pelo segundo grupo, que conta com três participantes do primeiro grupo, se relacionam diretamente às questões investigadas e aos objetivos da pesquisa. Os resultados demonstram que a CA, inserida em um sistema de competências, é uma competência da formalidade, isto é, ela abrange duas classes de elementos: a de explicitude e a de síntese. A primeira é desenvolvida a partir da explicitação de elementos da OGEL, incluindo-se a abordagem de ensinar, teorias do ensino e da aprendizagem de línguas, atitudes frente a elementos e sujeitos do campo profissional e à atividade profissional. A segunda é construída a partir da relação dialética entre elementos da categoria de explicitude. A categoria sintética dá origem aos componentes da CA. A análise de dados também indica que os elementos envolvidos no processo de explicitação não formam componentes da CA. Os componentes são formados mediante o processo de síntese dos elementos explicitados. Esta pesquisa pode contribuir, entre outros fatores, para a elaboração e implementação de políticas e programas de formação continuada de professores de línguas.

Palavras-chave: Competências de Professores de Línguas. Competência Aplicada. Modelo Almeidiano. Categorias de Formalidade de Explicitação. Categorias de Formalidade de Síntese.

Abstract

In this research, the concept of applied competence (AC) of Almeida Filho, developed in the context of the Almeidian Model, is analyzed. This model covers two specific frameworks of the Language Teaching and Language Learning Field (LT/LL): The Foreign Language Teaching Overall Operation (FLTO) and the Overall Operation of Professional Education (OPE). The first deals with the phenomena and the theorization of the processes related to language teaching and learning. The second deals with the processes of teacher education. This investigation is aligned with a reflexive education perspective, endorsed by the OPE. The Almeidian Model, therefore, is taken as the main theoretical orientation of this study, but it also resorts to other theoretical support as those presented by Moscovici (2007), Jung (2000), and Bandeira (2015) among other authors. The focus of this research relies on the Applied Competence (AC) developmental aspects. In order to achieve the research results, phenomena which arise as relevant factors in the clarification of the elements in the language teaching and in the dialectical synthesis of the components in the process are examined. This applied, interpretative, and ethnographical research had as tools in the data collection: class observation and recording in video and audio, semi-structured questionnaires, field notes, interviews and informal conversations with the participants of the research. The main leading question of this study inquires about how the participants of the research develop their AC. A subsidiary question aims at identifying what necessary elements are manifested in the applied competence development. The main purpose consists in understanding the aspects of AC and a secondary objective aims at identifying the elements needed for the development of the AC. The research has as its scenery a public language center. The participants of the research are teachers who work in that language center. They were divided into two groups. The first group, which was constituted of all the participants in the research, provided the data on the school context and collective or social aspects within the range of the space where the research took place. The data provided by the second group, formed by three members of the first group, are directly related to the questions addressed and the research objectives. The results demonstrate that the AC, inserted in a system of competences, is a competence of formality, that is, it comprehends two categories: one of explicitness and the other of synthesis. The first is developed stem from the process of making the elements of OPE explicit, including the teaching approach, language teaching and learning theories, attitudes facing the elements and subjects in the professional field and the professional activity. The second is constructed from the dialectical relationship of the elements of the explicitness category. The synthetics category gives origin to the components of the AC. The data analysis also indicates that the elements involved in the process of explicitness do not form the AC components. It occurs through the process of synthesis of the elements previously made explicit. This research contributes, among other factors, to the elaboration and implementation of policies and programs of language teachers continued education.

Keywords: language teachers competences. Applied Competence. Almeidian Model. Formal Categories of Explicitness. Formal Categories of Synthesis.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 2.1 – Operação Global de Ensino de Línguas.....	66
FIGURA 2.2 – Modelo da Operação Global de Formação de Agentes.....	67
FIGRUA 2.3 – Representação do Modelo Almeidiano.....	69
FIGURA 2.4 – Representação da Competência Implícita.....	96
FIGURA 4.1 – Representação Pictórica do Processo de Ensino de Línguas de Kia....	154
FIGURA 4.2 – Representação Pictórica do Processo de Ensino de Línguas de Juca..	155
FIGURA 4.3 – Representação Pictórica do Processo de Ensino de Línguas de Peter.	156
FIGURA 4.4 – Representação Pictórica do Processo de Ensino de Línguas de Nine..	160
FIGURA 4.5 – Aspectos do Desenvolvimento da CA no Sistema de Competências....	229

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.1 – Paradigmas de Pensamentos e de Valores.....	30
QUADRO 1.2 – Descritores das Dimensões Humanas.....	35
QUADRO 1.3 – Traços Epistemológicos de Pesquisas sobre o Conceito de Competências.....	55
QUADRO 2.1 – Linhas Teóricas no Estudo de Competências no Campo da LA.....	85
QUADRO 2.2 – Cotejo entre Conhecimento formal e Conhecimento Informal.....	105
QUADRO 2.3 – Categorias de Formalidade da Competência Aplicada.....	107
QUADRO 3.1 – Instrumentos e Procedimentos de Registro de Dados e seus Objetivos	124
QUADRO 3.2 – Convenções para Transcrição de Áudios.....	125
QUADRO 3.3 – Mapa de Abordagem: Eixos Estruturantes no Campo de Ensino de Línguas.....	128
QUADRO 3.4 – Mapa de Formação: Eixos da Formação.....	129
QUADRO 3.5 – Categorias de Formalidade e Componentes da CA para Análise dos Dados.....	134
QUADRO 4.1 – Calendário de Aulas do Curso de Inglês do Ano de 2012.....	143
QUADRO 4.2 – Cronograma de Atividades Semestral.....	146
QUADRO 4.3 – Parâmetros das Vertentes do Núcleo duro da Abordagem de Ensinar.....	162
QUADRO 4.4 – Síntese das Aulas de Dulce.....	176
QUADRO 4.5 – Categorias da CA de Dulce.....	182
QUADRO 4.6 – Síntese das Aulas de Cacá.....	192
QUADRO 4.7 – Categorias da CA de Cacá.....	195
QUADRO 4.8 – Síntese das Aulas de Franco.....	206
QUADRO 4.9 – Categorias da CA de Franco.....	212
QUADRO 4.10 – Mapa de Abordagem dos Participantes da Pesquisa.....	219
QUADRO 4.11 – Mapa de Formação dos Participantes da Pesquisa.....	221
QUADRO 4.12 – Elementos Explicitados Necessários ao Desenvolvimento da CA....	222
QUADRO 4.13 – Elementos Sintetizados Componentes da CA.....	224

Lista de abreviaturas

AELin – Área de Ensino e Aprendizagem de Línguas

CA – Competência Aplicada

CC – Competência Comunicativa

CI – Competência Implícita

CIL – Centro Interescolar de Línguas

CL – Competência Linguística

CP – Competência Profissional

CT – Competência Teórica

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LE – Língua Estrangeira

OGEL – Operação Global de Ensino de Línguas

OGF – Operação Global da Formação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

Q1 – Questionário 1

Q2 – Questionário 2

TMC – Teoria da Metáfora Conceitual

Sumário

RESUMO	vii
ABSTRACT.....	viii
LISTA DE FIGURAS.....	ix
LISTA DE QUADROS.....	x
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xi
SUMÁRIO.....	xii
INTRODUÇÃO.....	15
1 O ENSINO DE LÍNGUAS: situação de alerta e contextualização da pesquisa.....	16
2 OBJETIVOS.....	24
3 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	25
4 ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	25
CAPÍTULO I.....	27
DEFININDO RUMO E APONTANDO CAMINHOS DE UM CONCEITO.....	27
INTRODUÇÃO: Docência como Profissão.....	27
1.1 MODELOS PARADIGMÁTICOS.....	29
1.1.1 O Conceito de Competência sob uma Perspectiva Sistêmica.....	31
1.1.1.1 Conceito de Pessoa: essência do humano.....	32
1.1.1.2 Âmbito.....	37
1.1.1.2.1 Ensinar Línguas: espaço profissional, de Pesquisa e de Formação.....	36
1.1.1.2.2 Dimensões Constituidoras: estar aí para ser.....	37
1.2 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA.....	43
1.2.1 O Que é um Conceito?.....	43
1.2.2 Conceito de Competência: modelos em alguns campos epistemológicos.....	45
1.2.2.1 Três Perspectivas Epistemológicas.....	46
1.3 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM: breve percurso histórico.....	57
1.3.1 O Conceito de Competência: raízes na Linguística e na Linguística Aplicada.....	57
1.3.1.1 O Conceito de Competência: um recorte da evolução do termo na LA.....	58
1.4 CONCLUSÃO.....	63
CAPÍTULO II.....	65
DESENVOLVIMENTO NO ENSINO DE LÍNGUAS: VEREDAS DE UMA COMPETÊNCIA ESPECÍFICA.....	65
INTRODUÇÃO.....	65
2.1 O MODELO ALMEIDIANO.....	65
2.1.1 Competências de Professores de Línguas: um sistema no Modelo Almeidiano.....	70

2.1.2 Competências no Modelo Almeidiano: Linhas de Pesquisa na AELin.....	73
2.1.3 Competências Específicas de Professores de LE no Sistema de Competência.....	87
2.1.3.1 O Implícito e o Explícito.....	87
2.1.3.2 Competência Implícita.....	93
2.1.3.3 Competência Teórica.....	97
2.2 COMPETÊNCIA APLICADA.....	98
2.2.1 Concepção de Competência Aplicada.....	99
2.2.2 Categorias de Formalidade: elementos de desenvolvimento e componentes da CA.	105
CAPÍTULO III.....	112
METODOLOGIA.....	112
INTRODUÇÃO.....	112
3.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	112
3.1.1 Etnografia, pesquisa aplicada?.....	115
3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	116
3.2.1 Procedimento de Coleta de Registros e de Produção de Dados.....	116
3.2.2 Cenário da Pesquisa.....	117
3.2.3 Participantes da Pesquisa.....	119
3.2.4 Instrumentos e Procedimentos de Coleta dos Registros.....	121
3.2.4.1 Entrevistas.....	122
3.2.4.2 Questionários.....	122
3.2.4.3 Anotações de Campo.....	123
3.2.4.4 Observação de Campo e Conversas Informais.....	123
3.2.4.5 Gravação de Aulas.....	123
3.2.5 Normas de Transcrição.....	124
3.2.6 Procedimentos Interventivos.....	126
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	130
3.3.1 Análise dos Dados.....	130
3.3.2 Categorias de Formalidade.....	133
CAPÍTULO IV.....	137
ANÁLISE DE DADOS.....	137
INTRODUÇÃO.....	137
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	138
4.1.1 Um Pouco de História e Contexto: levantamento de conjuntura entre 2012 e 2015.	138
4.1.2 Imagens de Ensinar e de Aprender Línguas para Categorização de Concepções.....	148
4.1.2.1 Imagens Metafóricas.....	149
4.1.2.2 Metáfora Conceitual: das vertentes do núcleo duro da abordagem e das atitudes.....	151

4.2 COMPETÊNCIA APLICADA: DA EXPLICITUDE À SÍNTESE.....	163
4.2.1 Análise de Competências.....	164
4.2.1.1 Análise da CA de Dulce.....	166
4.2.1.2 Análise da CA de Cacá.....	185
4.2.1.3 Análise da Ca de Franco.....	199
4.2.2 Alguns Procedimentos Interventivos: por uma cultura de reflexão profissional, teorias de cerne e relação dialética.....	214
4.2.3 Mapa de Abordagem e Mapa de Formação.....	219
4.2.3.1 Mapa de Abordagem.....	219
4.2.3.2 Mapa de Formação.....	221
4.3 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	222
4.3.1 Pergunta Subsidiária.....	222
4.3.2 Pergunta Principal.....	225
CONCLUSÕES.....	227
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	232
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	238
ANEXO I.....	253
ANEXO II.....	265
ANEXO III.....	282

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, vários pesquisadores (cf., por exemplo, ALMEIDA FILHO (2005), BASSO (2008), CORACINI (2003), GIL (2005), MENDES e CASTRO (2008)) do campo da Linguística Aplicada (LA), na área de Aquisição, Ensino de Línguas e Formação de Professores (AELin), a área epistêmica em que esse estudo está situado, vêm apontando para a necessidade de uma formação reflexiva¹. Isso indica que a formação pautada por métodos² já não é o paradigma mais seguro ou o único na formação inicial ou continuada (BARBIRATO, 2005; KUMARAVADIVELU, 2006). Nessa direção, alguns estudiosos indicam que o desenvolvimento profissional pode ser norteado pela construção de competências específicas de professores de línguas. Nos trabalhos de Alvarenga (1999), Basso (2001), Bandeira (2003), Moura (2005) e na teorização pertinente de Almeida Filho (1993, 2005, 2012), o desenvolvimento de competências é apontado como um meio para um paradigma reflexivo de formação de professores nesse campo profissional.

Ao se fazer um levantamento bibliográfico, pode-se constatar um número crescente, no último decênio, de pesquisas e de publicações sobre competências específicas de professores de línguas (sintomático nas coletâneas organizadas por Almeida Filho (2016) e Ortiz Alvarez (2015)). Ainda assim, em nosso levantamento preliminar, foram encontradas poucas pesquisas que indagam especificamente sobre essas competências, indicadas no modelo de Almeida Filho (1993 e 2013). Muitos dos trabalhos publicados no campo da LA exploram um sentido geral de competência ou enfatizam o desenvolvimento da competência comunicativa (a partir de HYMES, 1972). Destacam-se estudos sobre competência implícita (BANDEIRA, 2003), competência teórica (TARGINO, 2007), competência profissional (SARAIVA, 2005), competência aplicada (SANT'ANA, 2005) e competência comunicacional (MOURA, 2005), todas atreladas ao modelo de Almeida Filho (1993). Pesquisas sobre as competências são relevantes, pois o campo profissional do ensino de línguas pode se beneficiar delas por seu alto potencial de compreender melhor a formação de professores.

Nesta pesquisa, propomos investigar o desenvolvimento de uma dessas competências específicas: a Competência Aplicada (CA), definida como “(...) aquela que

¹ Acompanhamos Almeida Filho (2012, p. 14), que define formação reflexiva como aquela que “leva os professores, de forma embasada e sistêmica, a tomar consciência do ensino que produzem e sob quais bases com a esperança de poder fazê-los evoluir na direção negociada entre os desejos de cada um com o rumo profissional desejável e fundamentado na época”.

² Não assumimos, com isso, que método seja elemento desnecessário na formação profissional. Isso significa que o método assume outro lugar, sentido e relevância na formação, cedendo espaço para o desenvolvimento capital da abordagem de professores em formação inicial ou continuada.

capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (...) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém.” (ALMEIDA FILHO 1993, p. 21). A definição de CA será aprofundada em seção específica. Propomos um estudo que foque aspectos do processo de desenvolvimento da CA. Partimos dos componentes da competência aplicada de professores de línguas, conforme indicado por Sant’Ana (2005)³.

O objeto da investigação consiste em descrever aspectos de desenvolvimento desses componentes e da competência aplicada configurados em categorias de formalidade⁴. Pretendemos contribuir para a formação de professores em atividade profissional, para os quais pouca ou nenhuma política de formação tem sido reservada nos sistemas públicos de ensino, especialmente, uma que se volte para o desenvolvimento autônomo e reflexivo dos profissionais e de suas competências.

Decidimos estudar a CA por sua relevância no contexto da formação, da teorização do ensino e da aprendizagem e da atuação profissional. Além de contribuições para incremento da formação, esse estudo pode proporcionar expansão de teorias sobre o ensino e aprendizagem de línguas. A compreensão em profundidade da CA pode privilegiar uma visão em perspectiva de outras competências, uma vez que aquela amalgama influências e elementos advindos dessas. Ela condensa em seu bojo aspectos profissionais e epistêmicos. Portanto, justifica-se a realização desta pesquisa, que poderá contribuir para avanços em diferentes áreas e servir de parâmetros para incremento da formação profissional.

1 O ENSINO DE LÍNGUAS: situação de alerta e contextualização da pesquisa

O ensino de línguas no Brasil tem encontrado dificuldades para se instalar de forma consistente, apesar de “a sociedade brasileira reconhece[r] um valor formativo no estudo de línguas estrangeiras na escola” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 13). Os resultados estão longe de uma marca desejável e não se requer muito esforço para perceber isso. Esses resultados vieram a público pela imprensa de grande circulação em notícias sobre as

³ Sant’Ana (2005) aponta quatro categorias na composição da competência aplicada: teoria, práxis, reflexão e conscientização. Esses componentes estão detalhados na fundamentação teórica desta tese.

⁴ As categorias de formalidade são discutidas na seção 2.2.2, no Capítulo II. Elas referem-se a elementos explícitos ou explicitados para o professor.

dificuldades de estudantes (e mesmo pesquisadores) brasileiros ocuparem vagas no Programa Ciências sem Fronteiras por não dominarem uma língua estrangeira⁵.

Além das notícias na imprensa, estudos também mostram resultados aquém do desejado obtidos no ensino e na aprendizagem de línguas. Pesquisas têm apresentado resultados, no máximo, “modestos” (cf. SOUSA e SANTOS, 2011) no ensino e na aprendizagem de línguas na Educação Básica. Gimenez (2013), por exemplo, faz um breve levantamento do quadro do ensino de línguas que fez parte do grande noticiário nacional e aponta o desempenho do brasileiro como abaixo do compreensível em línguas estrangeiras, isto é, o povo brasileiro não consegue se comunicar em outras línguas. Esse tem sido apontado como resultado alcançado pela escola brasileira. “A “descrença” no ensino de inglês na escola pública, por parte de pais e alunos”, registrada por Dias e Assis-Peterson (2006, p. 120), indica que os resultados ao final da Educação Básica deixam a sensação na sociedade (a mesma que reconhece um valor formativo no ensino de línguas) de que “não se aprende inglês na escola pública, é meio assim para tapear” (DIAS e ASSIS-PETERSON, 2006, p. 120).

Porém, antes de se buscar um responsável direto, esse quadro precisa ser olhado, pelo menos, sob dois pontos de vista: com algum distanciamento, em um primeiro momento, para favorecer uma visão panorâmica, pois tais resultados são produzidos em um amplo contexto que abriga a grande operação de ensinar e de aprender línguas em situação formal, e, em um segundo momento, mais de perto com o fim de se analisar em detalhes os fenômenos pertinentes a esses resultados. Sob o primeiro ponto de vista, observam-se dimensões estruturantes. Elas estabelecem condições, meios e sistematização institucional do ensino de línguas. Nessa perspectiva, destacamos três dimensões que sustentam e ajudam a delimitar o campo profissional em que se dá o grande processo de ensino e de aprendizagem de línguas, a saber, atividade profissional, políticas de ensino de línguas e formação do professor de línguas. O reconhecimento dessas dimensões pressupõe que a operação de ensinar línguas é fruto de uma vontade social: consequência das condições históricas e sociopolíticas, individuais e de formação acadêmica de uma determinada sociedade.

⁵ Cf., por exemplo, notícia intitulada “Ciência sem Fronteiras expõe 'lado feio' do ensino de idiomas no Brasil”, disponível em <http://noticias.terra.com.br/educacao/ciencia-sem-fronteiras-expoe-lado-feio-do-ensino-deidiomas-no-brasil,168d6102e52bd310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>. Registra-se na matéria que “o ensino de idiomas é o maior entrave para o sucesso do programa federal”. Em outra matéria intitulada “Brasil perde oportunidades por falta de domínio do inglês”, acessível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/07/brasilperde-oportunidades-por-falta-de-dominio-do-ingles-diz-especialista.html>, destaca-se o fracasso do ensino da língua. O texto é iniciado com a emblemática ideia de que, apesar de ter aumentado o número de pessoas estudando inglês, o domínio deixa a desejar.

Examinadas em seu conjunto como sistema, essas dimensões contribuem decisivamente para a produção dos resultados do ensino de línguas que testemunhamos na imprensa e nas pesquisas, conforme apontado em parágrafos anteriores. Esses fenômenos são de interesse de profissionais tanto no âmbito do exercício profissional do ensino de línguas, quanto no da pesquisa e formação de professores de línguas. Por isso, não é coincidência encontrarmos correspondências dessas dimensões entre o contexto profissional em escolas da Educação Básica e a esfera da pesquisa em LA. A seguir, propomos uma breve observação sobre cada uma dessas dimensões (atividade profissional, políticas e formação).

A atividade profissional, segundo o entendimento proposto neste estudo, refere-se ao conjunto de ações desenvolvidas pelo professor no exercício da função pedagógica (planejar aulas ou cursos, produzir ou escolher materiais, desenvolver experiências na sala de aula, avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, refletir, desenvolver-se profissionalmente), geralmente, ancorada em uma tradição de ensino. A atividade profissional está fortemente ligada ao estudo das concretudes (no sentido de ALMEIDA FILHO, 2012). Assim, o recorte de pesquisa que apresentamos sob o conceito de atividade profissional abarca estudos sobre questões ligadas a métodos, técnicas de ensino, tarefas ou pedagogia de projetos, entre outros. Podem ser tomadas como exemplo as publicações de Cardoso (2004) e de Chaves (2004), essa última representada em sua dissertação *O ser afetivo na sala de aula*. Segundo a autora, em comunicação pessoal, o estudo da afetividade está diretamente relacionado ao das materialidades do ensino de línguas, pois interfere diretamente nos procedimentos e resultados de ensino de línguas no dia-a-dia da sala de aula. Ademais, o trabalho de Figueiredo (1997), que aborda o tratamento do erro numa perspectiva comunicativa, o de Barbirato (2005), sobre tarefas comunicativas, e o de Barbirato e Teixeira da Silva (2016), sobre planejamento de cursos, exemplificam pesquisas sobre esse tema.

As políticas estão fortemente associadas a condições de trabalho, a precariedade de investimentos governamentais no ensino ou a ações do Estado e suas instituições, que podem, por um lado, promover o ensino de línguas positivamente ou prejudicar sua realização, por outro. Rocha (2007, p. 75), ao argumentar sobre “a aparente ineficiência do ensino de línguas nas escolas regulares, em especial do setor público”, enumera a grande quantidade de alunos por sala e a baixa carga horária como fatores relevantes nesse quadro. Segundo a autora, entre outros, esses são fatores que colocam o valor e o propósito da aprendizagem em conflito. Por outro lado, as políticas incidem diretamente

nas condições de trabalho e no contexto escolar. Por isso, se bem planejadas e devidamente implementadas, elas podem facilitar a atuação dos agentes envolvidos no ensino e na aprendizagem.

A partir dessa conclusão, entendemos que as condições oferecidas pelo poder público podem tanto dificultar (talvez, impedir) a livre atuação do professor, solapar sua abordagem ou sabotar suas competências, quanto contribuir para a realização de um ensino bem sucedido em seus objetivos. Estudos envolvendo políticas públicas, leis e documentos legais (como a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais) e currículos formais estão associados a essa dimensão. Citamos o exemplo de Mascarenhas (2003)⁶, e o X Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, que teve como tema as políticas públicas e rendeu uma coletânea com textos de pesquisas sobre o assunto (Cf. NICOLAIDES et al., 2013). Acrescentamos, por sua relevância nesse campo de pesquisa, o grupo de estudos formado por pesquisadores de diversas universidades brasileiras preocupados com os temas relacionados à história do ensino de línguas, políticas, ética e epistemologia da área da AELin⁷.

A dimensão da formação também encontra equivalências tanto no contexto da atividade profissional quanto na pesquisa. Na atividade profissional, professores buscam entender melhor os resultados de suas práticas e atribuir sentidos ao seu fazer pedagógico, participam de cursos e viajam a outros países com o intuito de melhorar sua competência linguístico-comunicativa entre outras iniciativas de desenvolvimento. Estudos sobre paradigmas de formação, diferentes abordagens, abordagem de ensinar de cada professor, suas crenças, teorias (formais e/ou informais) na área de pesquisa da AELin, competências de ensinar, metodologia e reflexão podem ser classificados sob a rubrica da formação do professor. Essa dimensão talvez seja a que tenha merecido maior número de publicações e pesquisas, o que indica sua grande importância na configuração do contexto profissional de ensino de línguas. Coletâneas de textos em Linguística Aplicada, como as de Almeida Filho (2016, 2005), Abrahão e Barcelos (2006), e Abrahão (2004)⁸ e pesquisas como as de

⁶ Mascarenhas (2003) aponta para o efeito retroativo potencial dos PCN-LE na formação pré e em serviço dos professores de línguas do ensino fundamental.

⁷ O III Fórum de História, Políticas, Ética e Epistemologia de Área (III HPEE), realizado em Brasília (UnB), apresentou o grupo de pesquisadores que têm desenvolvido estudos relacionados a políticas de ensino de línguas e outras áreas afins, conforme aponta o nome do seminário. Cf. em <http://ppla.unb.br/?p=6035>.

⁸ Abrahão e Barcelos (2006) trazem uma coletânea de textos oriundos de pesquisas sobre as crenças de professores; Almeida Filho (2005) reúne textos sobre análise de abordagem, transformação das práticas e conhecimento teórico, entre outros. Em Abrahão (2004), apesar da palavra 'Prática' estampada no título da coletânea, os textos reunidos abordam temas de formação (crenças, práticas reflexivas, competências de ensinar, formação inicial etc.), se considerado pelo critério que sugerimos nesta tese; na mesma perspectiva, Bandeira

Alvarenga (1999), Basso (2001), Costa (2005), Moura (2005) e Bandeira (2003), entre outros, tratam de temas na linha de pesquisa da formação.

Na realidade, a formação de agentes representa uma relevante parte da maneira como essa área profissional e epistêmica se organiza. Almeida Filho explica que a AELin é dividida em duas vertentes: a) a formação dos agentes e b) teorização sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Para o autor,

No âmbito da Aquisição e Ensino de Línguas (AELin) ou de Ensino de Línguas como ela é popularmente conhecida, essa área de estudos e de prática profissional é tradicionalmente dividida em duas vertentes básicas: a primeira diz respeito à formação de agentes (professores, aprendentes e terceiros relevantes) que vão viver, operar e influenciar a segunda, constituída de um processo de ensino e outro de aprendizagem de línguas, supondo-se que de algum modo estão interconectados. (ALMEIDA FILHO, 2014a, p. 1 mimeo).

O autor aponta, portanto, duas vertentes básicas (a e b acima) com “três pontas” (2014a): a formação; o processo de ensino; e o processo de aquisição/aprendizagem de LE. As duas vertentes, ainda segundo o autor (2014a), estão vinculadas, mas dizem respeito a processos distintos. Por isso, o autor criou dois modelos para representar as duas dimensões da AELin. Para dar conta dos fenômenos do ensino e da aprendizagem, esse pesquisador construiu um modelo teórico (ALMEIDA FILHO (1993, 2005, 2011)), denominado Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), que abrange os processos de ensino e de aprendizagem em que reserva espaço para as competências.

Esse modelo seminal foi apresentado em 1993, no livro *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, e vem sendo desdobrado em publicações posteriores. Naquela publicação, o autor ampliou os horizontes de pesquisa até então sobre o trabalho dos profissionais de ensino de línguas ao chamar a atenção para a relevância do conceito de competência para a profissão e deixou abertura para estudos sobre as competências específicas do professor de línguas, nomeadamente competência implícita (CI), competência teórica (CT), competência aplicada (CA), competência profissional (CP) e competência linguístico-comunicativa (CLC). Segundo Almeida Filho (2011, p. 22), “há nessa representação teórica a ideia de movimento no fluxo geral de cima para baixo e depois para frente na direção do resultado do processo instaurado”. De modo simplificado, depreende-se dessa explicação que há dois movimentos rumo aos resultados do processo de ensino e de aprendizagem de línguas: um hierárquico (de cima para baixo) e outro em fases (para frente, na direção do objetivo do processo: a aquisição da língua estrangeira por parte do aluno).

(2003) filia sua pesquisa à linha de formação, pois faz estudo sobre a competência implícita do professor de línguas (crenças, memórias, intuições e atitudes).

Hierarquicamente, o autor defende que o processo de ensinar e de aprender língua é governado por uma abordagem, que se mantém no topo da OGEL. Para o autor, Abordagem é uma “filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino” (ALMEIDA FILHO, 2013; p. 22). Assim, segundo o autor, a abordagem é a força orientadora de todo o processo de ensinar e de aprender. Ela é formada, entre outros elementos, por um núcleo duro que guarda as concepções de língua, linguagem, língua estrangeira, ensino de língua e aprendizagem de língua. No nível abaixo, são encontradas as materialidades ou concretudes (ALMEIDA FILHO, 2012), classificadas como planejamento, produção ou escolha de materiais didáticos, experiências com/na língua-alvo e avaliação. Elas constituem quatro fases que concretizam a filosofia orientadora do processo, a abordagem.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o destaque de interesse na OGEL reside na relação estreita entre a abordagem de ensinar, conceito capital do modelo, e o sistema de competências do professor de línguas. O modelo dispõe as competências do professor enraizadas na abordagem (e sua malha de conhecimentos capilarizados em teorias, crenças etc.), sem a qual, a existência de qualquer competência não seria possível. Situado em um espaço intermediário entre os níveis da OGEL (abordagem e materialidades), o sistema de competências se relaciona com os dois níveis. Além disso, o sistema acomoda as diferentes competências que se tocam e cooperam (BANDEIRA, 2015; SANT'ANA, 2015). Nesse modelo, o sistema de competências é a chave, pois ele possibilita a ligação entre os níveis hierárquicos. Ele torna a OGEL possível. Em uma situação hipotética improvável⁹, por exemplo, se não houvesse uma competência implícita, um falante de uma dada língua não seria capaz de iniciar um processo de ensino dessa língua, pois não teria os meios mínimos para proceder à materialização da abordagem. O conceito de competência é, pois, necessário¹⁰ na articulação das partes constituintes da OGEL.

⁹ Improvável, pois o professor nunca está vazio de competência (Almeida Filho, 2015a).

¹⁰ Hardy-Vallée (2013) explica que qualquer conceito só é possível se se apresentam condições necessárias e suficientes para que ele se constitua. O termo necessário significa, então, algo (ou condição) inevitável, sem o qual um fenômeno não ocorre. Abbagnano (2007, p. 703-707) explica que o sentido principal do termo necessário é “como o que não pode ser de outra forma, que é o sentido fundamental do conceito”. Outro sentido abarcado pelo termo na filosofia refere-se ao “que não pode não ser; ou o que não pode ser”. Segundo essa definição, “o que não pode ser” é o impossível, que é o contrário oposto de N.[necessário], sendo também N. assim como o preto, que é a cor oposta do branco, também é cor.” (p. 703). Nesta tese, adotamos o sentido principal do termo por implicar os outros, ou seja, necessário é o que não pode ser de outro modo, que é essencial para que um conceito ou fenômeno ocorra.

No campo profissional e na pesquisa em LA, a OGEL tem sido considerada o principal modelo organizador. Na pesquisa em LA, ele oferece um mapa teórico elegante com o qual se pode sistematizar diversos fenômenos incidentes no ensino e na aprendizagem de línguas. Na atividade profissional, o modelo oferece limites claros de atuação, objetivos gerais de trabalho e estrutura elementos incidentes no campo de atuação do professor, podendo servir como um espelho para o profissional iniciar um processo de autoconhecimento.

Na outra dimensão, isto é, na formação dos agentes, o autor apresenta outro modelo teorizador da formação de professores de línguas: Operação Global da Formação (OGF) (ALMEIDA FILHO, 2016). Esse modelo mantém semelhanças com o da OGEL – uma abordagem orientadora da formação e materialidades divididas em quatro fases: “o plano de curso formador, os materiais com os quais (re)conhecer representações teóricas e práticas do processo formador e as *experiências* de ensino ou aprendizagem aperfeiçoadas, *analisadas e avaliadas*” (ALMEIDA FILHO, 2014a, p. 4) (itálicos no original) – além do espaço reservado ao sistema de competências. Assim como a abordagem de ensinar pode variar entre o polo gramatical e o comunicacional, a abordagem formadora também encontra seus polos em um *continuum*. “Para a formação, as abordagens reconhecidas e polarizadas se apresentam como a treinadora de métodos ou a reflexiva” (2014a, p. 5).

O que marca o paradigma tradicional/treinador é “o modelo do dizer o que se deve fazer no ensino” (ALMEIDA FILHO, 2011; p. 13) aos professores na formação inicial ou continuada. Esse é um “modelo prescritivo treinamentista” no dizer de Almeida Filho (2011, p. 13). Por esse paradigma, a formação não atinge diretamente a abordagem de ensinar rumo a sua transformação, mas permanece no nível técnico, isto é, no âmbito do método ou das técnicas. Nesse sentido, a formação, em sua melhor forma, é aquela que visa a um profissional aplicador de teoria ou metodologias (DUTRA e MELLO, 2004). A formação tecnicista/tradicional pretende formar por “explicar aos professores em formação o conhecimento autorizado sobre o que e como ensinar a língua-alvo seguindo-se treinamento das práticas tidas como modelares ou recomendáveis” (ALMEIDA FILHO, 2011; p. 13).

O paradigma “reflexivo” contrapõe-se ao “tradicional”¹¹. Assim, esse paradigma guarda traços conservadores da realidade e do *status quo*; aquele dispõe de características favorecedoras da transformação da sociedade. O paradigma reflexivo abarca

¹¹ Essa nomenclatura segue o uso do termo por vários autores. Coracini (2003, p. 305), por exemplo, afirma que “remonta ao início da década de 1990 o interesse pelo que se tem chamado professor reflexivo, abordagem reflexiva ou ensino reflexivo, particularmente na área da LA, preocupada com a formação do Professor”.

tanto as teorias formais quanto as informais, levando em consideração fatores como crenças, histórias de vida, experiências de professores em formação inicial e em serviço. Sucintamente, essa oposição pode ser colocada nos seguintes termos: reflexão e/ou desenvolvimento profissional vs. Tecnicismo e/ou aplicação de teorias, ou de método, ou de técnicas.

Temos, portanto, na AELin, uma área profissional e epistemológica marcada por duas dimensões vinculadas entre si – a formação dos agentes, de um lado, e o ensino e aprendizagem de línguas, de outro. Dadas as especificidades de cada dimensão, dois modelos são necessários para abranger cada uma. A OGEL abarca fenômenos dos processos de ensino e de aprendizagem, enquanto a OGF cobre a formação dos agentes. Esse conjunto de representações e modelos teóricos e teorizadores são marcas epistêmicas do Modelo Almeidiano na LA.

A configuração teórica Almeidiana é o principal modelo desta pesquisa. Para estudar os fenômenos das competências no processo de ensino e pesquisar o desenvolvimento da CA teremos como parâmetro a OGEL e a OGF. O estudo ora apresentado leva em consideração as outras dimensões (políticas públicas e atividade profissional) como constituidoras de condições do ensino de línguas, porém não serão tidas como o foco deste trabalho. Aqui, reconhecemos que elas oferecem um contexto macro (sociopolítico, econômico, cultural etc.) e institucional para o exercício da profissão e para a aquisição de línguas, mas, principalmente, entendemos que esta pesquisa se alinha a uma perspectiva da formação reflexiva.

Uma vez lançado esse breve olhar sobre o quadro panorâmico que constitui o ensino de línguas, podemos proceder a uma observação mais próxima do fenômeno. Assim, é preciso ir até onde ele ocorre – a escola. O cenário de pesquisa deste estudo, um centro público de línguas, apresenta os traços definidores das dimensões indicadas. Esse centro é parte de um segmento de escolas específicas na rede pública reconhecido como uma política local de ensino de línguas, cujo objetivo é oferecer oportunidade de aprendizagem e aquisição de línguas a alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal. Seus profissionais são professores graduados em Letras nas línguas que ensinam, aprovados em processo específico de seleção. Nesse processo, os professores devem demonstrar domínio da língua, isto é, os professores devem demonstrar que são capazes de usar a língua que ensinam. Assim, temos uma operação de ensino, desempenhada por professores em serviço, (de)limitada por um contexto específico no campo profissional.

Nesse contexto, a CA se relaciona com outras competências específicas, das quais deriva componentes (teoria, prática, reflexão e conscientização), conforme Sant'Ana (2005) aponta em sua pesquisa. Assim, além de sua relação de dependência com a abordagem, manifesta em seu apelo à formalização e, portanto, à explicitação da abordagem e síntese de teorias, a competência aplicada está conectada com as outras competências do sistema – destacadamente, a competência implícita e a competência teórica.

A OGEL, todavia, aponta para outros fatores presentes no grande processo de ensino e de aprendizagem de línguas que influenciam os resultados do ensino na escola. Almeida Filho (2013) admite que a abordagem de terceiros influencia de forma mais ou menos direta a abordagem do professor. Elas correspondem a abordagens de colegas, de autores de materiais didáticos, de gestores, de elaboradores de políticas, de formadores, de altos gestores das secretarias de educação, entre outros agentes. Além disso, “uma abordagem de ensinar LE é uma força potencial porque ela é especificamente ativada sob condições de ensino” (2013, p.30). Essas condições ou contexto de ensino podem viabilizar ou impossibilitar a operação de ensinar uma língua estrangeira, conforme apontado na apresentação das dimensões.

Por seu turno, os agentes primeiro e segundo (ALMEIDA FILHO, 2005a) também assumem papéis na responsabilidade pelo resultado do ensino. O professor é o que responde pelo ensino a partir de sua formação profissional. Uma operação de ensinar, portanto, não prescinde das competências do professor de línguas. A natureza e a qualidade da realização dessa operação recaem, em parte, na qualidade de desenvolvimento dessas competências contingenciadas pelo campo em que atuam. Assim, o desenvolvimento de cada competência e de todo o sistema apresenta-se como um fenômeno fundamental na formação de professores e, possivelmente, na melhora do quadro de resultados que o país tem obtido no ensino de línguas. Dadas essas considerações, apresentamos, a seguir, os objetivos e as perguntas de pesquisa.

2 OBJETIVOS

Considerando que os participantes desta pesquisa se encontram em um contexto de ensino de línguas delimitado, sob uma política representada pela instituição em que trabalham, e as apreciações sobre o Modelo Almeidiano, e os conceitos pertinentes como abordagem, competências e CA, o principal objetivo levantado neste estudo consiste em

compreender aspectos do desenvolvimento da competência aplicada de professores em serviço a partir de componentes dessa competência.

Considerando o caráter complexo do conceito de competência aplicada e o modelo teórico em que se aninha, foram constituídos objetivos específicos a fim de buscar a compreensão em profundidade do fenômeno em foco. Esses objetivos buscam detalhar aspectos do processo que formam ou desenvolvem categorias da competência aplicada:

- reconhecer, a partir de alguns componentes da CA, elementos necessários para a constituição dessa competência.**
- classificar esses elementos em categorias da competência aplicada.**

3 PERGUNTAS DE PESQUISA

Observados o campo social¹² em que ocorre o ensino de línguas, o Modelo Almeidiano e o conceito de competência, propomos a seguinte questão orientadora da pesquisa:

- Como os professores participantes da pesquisa desenvolvem sua competência aplicada?**

Como essa ainda é uma pergunta que precisa de desdobramentos, levantamos uma pergunta subsidiária. Levando em consideração que “O que faz o professor ensinar como ensina é basicamente a sua abordagem que varia entre os polos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido por ele” (ALMEIDA FILHO, 2003; p. 18), o conceito de competência aplicada de Almeida Filho e a discussão de Sant’Ana (2005) no contexto do sistema de ensino proposto neste trabalho, perguntamos:

- Que elementos necessários seriam de se esperar no desenvolvimento da CA?**

4 ORGANIZAÇÃO DA TESE

A tese está dividida em seis partes: Introdução, Capítulos I, II, III e IV e Considerações Finais. A primeira parte é introdutória e apresenta a pesquisa e a delimitação do contexto de ensino de línguas na sociedade como uma atividade no campo social. Apresenta, também, objetivos e perguntas de pesquisa e a organização da tese. A fundamentação teórica está dividida em dois capítulos. No Capítulo I, é apresentada a

¹² O conceito de campo social será discutido no capítulo III. Para fins deste estudo, esse conceito já implicará o sistema de ensino constituído pelas políticas, a atividade profissional e a formação.

primeira parte da fundamentação. O objetivo nesse capítulo é discutir o estado da arte sobre o conceito de competência e diferentes paradigmas geradores de pesquisa. Uma resenha sobre o conceito de competência na Psicologia, na Administração de Empresas e na Educação é apresentada com o fim de expor visão mais ampla sobre o conceito. Traça-se, também, um percurso cronológico e desenvolvimentos teóricos por que passa o termo. O conceito de competência também é discutido no campo das Ciências da Linguagem, notadamente na Linguística e na Linguística Aplicada. Ao longo do capítulo, são discutidos diferentes conceitos atribuídos ao termo competência e suas implicações nos campos mencionados.

No capítulo II, segunda parte da discussão teórica, é fundamentada a visão de competência no campo da Linguística Aplicada, com especial interesse no contexto do Modelo Almeidiano, sistematizado nesse capítulo. O termo é discutido na AELin e seus desdobramentos na Linguística Aplicada e no ensino de línguas. Também é traçada a trajetória do conceito desde uma perspectiva paradigmática restritiva até uma concepção ampliada em um sistema de competências dos professores de línguas no âmbito da AELin. Finalmente o conceito de competência aplicada, objeto deste estudo, é discutido com ênfase.

O capítulo III consiste na apresentação da metodologia de pesquisa. São discutidas a tipologia e a fundamentação metodológica da pesquisa e apresentados os instrumentos e procedimentos de levantamento e construção de dados, incluídos os objetivos de cada um dos instrumentos e procedimentos. Também são descritos o contexto e os participantes. Nesse capítulo, são apresentados os critérios e métodos de análise dos dados.

A análise dos dados é o objeto do Capítulo IV. Os dados são apresentados de acordo com critérios descritos na metodologia, organizados e discutidos de acordo com os objetivos da pesquisa a fim de responder às perguntas orientadoras do estudo. O capítulo se encerra pela apresentação de sínteses das repostas obtidas no processo investigativo. É apresentada uma síntese das conclusões sobre os aspectos de desenvolvimento da CA no contexto do Modelo Almeidiano de forma esquemática. O esquema abarca os elementos apontados na análise de dados e uma representação ideal de aspectos envolvidos no desenvolvimento da CA, como explicitação e síntese dialética de componentes de categorias de desenvolvimento. Na última parte, são apresentadas considerações finais e sistematizadas as conclusões e as possíveis contribuições que esta pesquisa pode ensejar. Além disso, pontos específicos para futuras pesquisas sobre o tema são indicados nas Considerações. Ainda, nessa parte, são apontadas contribuições e limitações da pesquisa.

CAPÍTULO I

DEFININDO RUMOS E APONTANDO CAMINHOS DE UM CONCEITO

INTRODUÇÃO: Docência como Profissão

A profissão de ensinar, segundo apontam muitos pesquisadores, está entre as mais antigas atividades da humanidade. O ensino de línguas, por exemplo, registra uma história de pelo menos cinco mil anos (cf. GERMAIN, 1993; BIASOTTO, 2014). Para Tardif e Lessard (2005, p. 21), “A docência é uma das mais antigas ocupações modernas, tão antigas quanto a medicina e o direito”. Penin (2009) considera que essa profissão é tão antiga quanto a vida humana. Apesar disso, precisou passar por um processo de afirmação e reconhecimento como um campo realmente profissional e só recentemente tem conquistado esse *status*. Penin (2009) afirma que o professor apareceu como profissional a partir do século XVIII, com a revolução burguesa.

Cunha (2007, p. 32) assegura que “as pesquisas sobre os saberes docentes como uma das consequências do movimento pela profissionalização do ensino e da profissionalização docente, surgiram, na realidade brasileira, a partir da década de 1990”. Conforme Penin (2009), ainda há um movimento na percepção da atividade de ensino – que vai desde sua aceitação como um sacerdócio, depois como militância, e, finalmente, a partir dos anos 1990, – como uma profissão. Nesse sentido, é sintomático o título do artigo de Almeida Filho (2004) *Professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional* (grifo nosso). O autor explica que

Esse trabalho ou ocupação de ensinar tem sido visto ao longo do tempo como arte que se desenvolve com sensibilidade no exercício da prática a partir de bons exemplos (boa experiência) de outros professores. O exercício profissional contemporâneo, no entanto, é uma evolução da concepção de arte do ensino para uma especialização disciplinar sob pressupostos de conhecimento científico articulados em teoria de ensino-aprendizagem de língua. (p. 7-8)

Nos últimos anos, o estudo da docência como profissão tem sido preocupação de pesquisadores, seja na educação básica (LIBÂNEO, 2004; TARDIF e LESSARD, 2005), no ensino superior (MASETTO, 2003; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002) e no ensino de línguas (SARAIVA, 2005; MOURA, 2005; ALMEIDA FILHO, 2005a). Concordamos com a proposição de que investigar a docência é estudar um campo profissional (CHARLOT, 2013; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; TARDIF e LESSARD, 2005) e descrever os processos escolares em jogo na atividade profissional em um dado espaço social como contexto de formação continuada.

No mesmo sentido, D'Ávila e Sonnevile (2012) apresentam três características de uma profissão: formação especializada, autonomia e colegialidade. A autonomia diz respeito à capacidade de tomar decisões. A colegialidade refere-se à união entre os membros por um código comum. “A construção da identidade docente é uma condição para sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico” (VEIGA, 2012, p. 17). Em ideia complementar, d'Ávila e Sonnevile (2012, p. 26) afirmam que “um grupo profissional é formado por pessoas que se mantêm unidas por uma identidade e por uma ética comuns (VEIGA, ARAÚJO e KAPAZUNIAK, 2005, p. 25)”. A formação especializada diz respeito a uma formação própria, específica de uma área de atividade e de conhecimento em nível superior, segundo d'Ávila e Sonnevile (2012).

A profissionalização está associada, portanto, a um conjunto de características socialmente compartilhadas, características essas inerentes à pessoa, ao profissional. São capacidades, saberes, entre outros fatores. O “(...) seu aperfeiçoamento contínuo constitui o desenvolvimento profissional”, concluem d'Ávila e Sonnevile (2012, p. 27). O desenvolvimento profissional, então, implica o desenvolvimento da pessoa. No mesmo sentido, a profissionalização compreende um sentido amplo de formação: ela “diz respeito a toda a trajetória de formação de uma pessoa dentro de uma profissão” (PENIN, 2011, s/p)¹³.

Almeida Filho (2013) afirma que as competências indicam a trajetória de desenvolvimento do profissional. D'Ávila e Sonnevile (2008, p. 28), baseados em Enguita, caracterizam a profissionalização docente pelas seguintes categorias fundamentais: “competência, licença, vocação, independência e auto-regulação”. Portanto, o estudo da formação está associada ao desenvolvimento de competências. D'Ávila e Sonnevile (2012, p. 25) sustentam “que a profissionalidade se refere às competências (habilidades, atitudes e saberes) desenvolvidas ao longo do processo de profissionalização docente (...)”.

O reconhecimento do ensino como profissão é consolidado, portanto, pelo estudo de competências, pois o desenvolvimento profissional implica o desenvolvimento de competências como trajetória de formação inicial ou em serviço e está associado ao desenvolvimento da pessoa, que, em sentido ampliado, significa desenvolvimento humano e da coletividade. Por isso, o estudo das competências demanda uma visão orientadora abrangente do fenômeno, sem perder de vista o contexto em que se encontra e variáveis de

¹³ Entrevista dada à TV Cultura, publicado em 2011 e disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RMR0yk4RZKM>.

natureza diferenciada, algumas mensuráveis, outras não. Essa visão diz respeito a modelos paradigmáticos que dão origem a maneiras diferentes de tratar e desenvolver o assunto. Para diferenciar as diversas maneiras de abordar o tema e indicar uma orientação considerada adequada para este estudo, são apresentados e discutidos modelos paradigmáticos que orientam a construção do conceito de competência na próxima seção.

1.1 MODELOS PARADIGMÁTICOS

O conceito de competência, como qualquer construto teórico, encontra suas origens profundas em modelos e princípios gerais. Esses modelos são paradigmáticos, pois podem orientar um conjunto ou famílias de conceitos e definições semelhantes em sua essência. Eles estão associados a comunidades específicas e podem delimitar problemas e soluções no desenvolvimento de um campo epistemológico. No caso do conceito de competência, é possível classificar dois grandes conjuntos de conceitos em sua construção. Esses conjuntos se diferenciam por sua associação a duas visões paradigmáticas concorrentes.

Para Khun (2012), o conceito de paradigma refere-se ao modo como uma determinada comunidade científica se comporta ou ao modo de produção de conhecimento. O autor define paradigmas como “realizações científicas universalmente reconhecidas que, por algum tempo, proveem problemas modelares e soluções para uma comunidade de praticantes”¹⁴ (tradução nossa). Como se vê, o conceito de Paradigma entra em cena de mãos dadas com o de comunidade (HACKING, 2012). Paradigmas, então, podem ser entendidos como um conjunto de princípios que orientam a maneira como se constituem as pesquisas e como são praticadas. O paradigma oferece modelos de ação e de práticas que marcam uma determinada época e comunidade científicas, como defende Khun em sua definição. Encontra-se, pois, o paradigma na prática de uma dada comunidade ou na elaboração e uso de um conceito específico. Ele é manifestado por aquilo que seus praticantes fazem ou dizem.

Capra (1996, p. 14ss) explica que a ciência oscila em um movimento pendular entre dois grandes paradigmas marcadores não só de maneiras de fazer ciência, mas, em sentido amplo, de modos de ser. Essa oscilação ocorre de uma visão de mundo mecanicista (Descartes, Newton) para uma visão holista, ecológica. O paradigma atual, em fase de retrocesso, diminuição, segundo o autor, pauta-se por uma visão antropocêntrica e linear de mundo e suporta ideias e valores que concebem o universo como um sistema mecânico, visão

¹⁴ These [paradigms] I take to be universally recognized scientific achievements that for a time provide model problems and solutions to a community of practitioners. (KHUN, 2012, p. xlii).

do corpo como máquina, visão da sociedade como luta competitiva pela existência, crença no progresso material ilimitado baseado no crescimento econômico e tecnológico (p. 16). Esse paradigma, denominado positivista, tem sido dominante por muito tempo nas ciências (SANTOS, 2008).

O outro abarca uma perspectiva não-linear no estudo dos fenômenos e orienta uma visão complexa de mundo (MORIN, 2002, 2003). Nesse sentido, Capra (1996) propõe um paradigma ecológico para estudos dos fenômenos em uma perspectiva complexa. Esse paradigma pode ser denominado, conforme aponta o próprio autor, Ecologia Profunda e consiste em uma visão de mundo holista. Além disso, concebe o mundo como um todo integrado, reconhece a interdependência fundamental de todos os elementos. Nessa perspectiva, os fenômenos são entendidos como problemas sistêmicos. Esse paradigma se opõe a outro caracterizado como Ecologia Rasa. O autor distingue esses paradigmas como autoafirmativo, o denominado Ecologia Rasa, e integrativo, o chamado Ecologia Profunda. No quadro abaixo, Capra resume as características do pensamento e dos valores de cada um.

Quadro 1.1 – Paradigmas de pensamentos e de valores

Pensamentos		Valores	
Autoafirmativo	Integrativo	Autoafirmativo	Integrativo
Racional	Intuitivo	Expansão	Conservação
Análise	Síntese	Competição	Cooperação
Reducionista	Holístico	Quantidade	Qualidade
Linear	Não-linear	Dominação	Parceria

Fonte: Capra (1996, p. 19)

Conforme disposto no quadro 1.1, entende-se que o paradigma autoafirmativo, também conhecido como positivista (SANTOS, 2008) dá origem a uma visão (ou visões) mecanicista do mundo e o outro, integrativo ou holista (qualitativo), abriga uma visão (ou visões) complexa do mundo. Assim, cada paradigma pode gerar abordagens próprias no tratamento dos fenômenos. Isso implica que os paradigmas geram conceitos de qualidades variadas, isto é, um conceito pode representar um fenômeno em sentido estrito, ressaltando alguns aspectos como causa e efeito ou partes isoladas, ou em sentido amplo, considerando vários fatores incidentes na formação e manutenção desse fenômeno.

O paradigma do tipo autoafirmativo vem influenciando a ciência há séculos. Para Capra (1996, p. 24),

Galileu Galilei expulsou a qualidade da ciência, restringindo esta última ao estudo dos fenômenos que podiam ser medidos e quantificados. Esta tem sido uma estratégia muito bem-sucedida ao longo de toda a ciência moderna, mas a nossa obsessão com a quantificação e com a medição também nos tem cobrado uma pesada taxa.

Assim, as características mais relevantes, na investigação científica, recaem sobre aspectos observáveis e quantificáveis. Esse tipo de investigação, apesar de ter seu valor e apresentar resultados importantes para o desenvolvimento científico em muitas áreas, não é capaz de abarcar todos os problemas que se apresentam na realidade (FEYERABEND, 2011).

Por seu turno, segundo Capra (1996), o outro paradigma, do tipo integrativo, também tem uma longa tradição: a visão da terra como um grande organismo vivo no pensamento religioso grego (Gaia, a Deusa Terra), a filosofia de Kant (quando discute a natureza dos organismos vivos, ou quando admite que a ciência mecanicista de sua época é incapaz de explicar todos os fenômenos e precisa ser suplementada); e na ciência recente, com a teoria de Gaia; sistemas organizados e auto-organizadores – Kant com conceito de auto-organização – (Capra, 1996, p. 26). Acrescentamos Bourdieu com a teoria do campo social – eixos estruturantes e estruturados; Almeida Filho, Competências de professores de LE.

Nessa perspectiva, as propriedades das partes não explicam o comportamento do todo, pois

As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas dentro do contexto do todo mais amplo. Desse modo, a relação entre as partes e o todo foi revertida. Na abordagem sistêmica, as propriedades das partes podem ser entendidas apenas a partir da organização do todo. Em consequência disso, o pensamento sistêmico concentra-se não em blocos de construção básicos, mas em princípios de organização básicos. O pensamento sistêmico é "contextual", o que é o oposto do pensamento analítico. A análise significa isolar alguma coisa a fim de entendê-la; o pensamento sistêmico significa colocá-la no contexto de um todo mais amplo. (CAPRA, 1996, p. 31).

Como resultado, Capra lança bases e critérios para caracterização de dois paradigmas concorrentes na ciência. Um é gerador de visão mecânica, analítica e fragmentária, uma vez que desvincula as partes para estudo. O outro contempla uma perspectiva sistêmica, por isso, contextual. Ele abrange a compreensão do fenômeno em relação com o contexto e fatores incidentes em sua constituição. Na próxima seção, são aprofundadas reflexões que embasam a escolha de um paradigma que consideramos adequado para este estudo.

1.1.1 O Conceito de Competência sob uma Perspectiva Sistêmica

Diante da perspectiva de que há dois paradigmas concorrentes na ciência, é possível afirmar que o conceito de competência pode ter duas orientações distintas. Uma pode abarcar uma visão linear (causa e efeito) e mecanicista dos fenômenos em estudo. A outra pode perceber o objeto de estudo como um fenômeno complexo e contextualizado. Essa orientação busca observar esse fenômeno de forma holista. Como consideramos o conceito de competência complexo, isto é, formado por vários elementos e dotado de naturezas diversas

interdependentes, não podemos nos pautar por uma orientação linear e mecanicista. Por isso, buscamos um paradigma qualitativo, integrativo e sistêmico.

A noção de complexidade do conceito de competência pela associação desse conceito à complexidade humana. Concordamos com Silva (2010, p. 77) quando afirma que toda noção de competência envolve a ideia de pessoa. Sob essa perspectiva, uma visão que pretende perceber a complexidade do fenômeno de forma holista, isto é, que leve em consideração todas as dimensões e componentes da competência, deve abarcar uma compreensão que inclui as relações entre os diferentes elementos envolvidos na composição do fenômeno investigado.

Zabala e Arnau (2010, p. 55) partilham essa ideia, pois, segundo eles, “o objetivo da educação por competência é o **pleno desenvolvimento da pessoa**” (grifo nosso). Esse é, pois, um fenômeno inerentemente humano e equivale reconhecer que sem a noção de pessoa, não se pode constituir competência. Por isso, faremos um resumo conciso sobre o conceito de pessoa, tomado em sentido amplo (humano). Registramos que, por razões de espaço e escopo, faremos um breve recorte, mesmo correndo o risco de superficialidade no tratamento da questão, com o fim de nos posicionarmos sobre uma concepção de pessoa e prosseguirmos no estudo do conceito de competência.

Além da pessoa, há outro componente fundamental, sem o qual é impossível a constituição de competências. Silva (2010) argumenta que sem a ideia de âmbito não é possível identificar competências. Neste estudo, âmbito será entendido como o espaço social, o contexto em que a pessoa competente atua. Assim, propomos examinar dois aspectos implicados pelo conceito de competência: pessoa e âmbito – condições necessárias (HARDYVALLÉE, 2013) e interdependentes para a existência do fenômeno competência. A pessoa, conceito complexo (MORIN, 2008), pressupõe diferentes dimensões na compreensão de competência como fenômeno (conhecimento, discernimento, *habitus*, atitudes) e naturezas (abstrata e concreta). Âmbito diz respeito a contexto, a diferentes aspectos que condicionam e possibilitam um ser competente (delimitação profissional – o ensino de línguas; políticas; formação – atividade, comunidade, entre outros).

1.1.1.1 Conceito de Pessoa: essência do Humano

O conceito de pessoa, tomado em sentido amplo, na filosofia, é uma preocupação milenar. Segundo Laterza (2011, p. 242), a pergunta “o que é o homem?”, considerada chave no pensamento contemporâneo pela autora, começa com os gregos. Laterza

(2011) generaliza a noção sobre pessoa entre os pensadores gregos antes de Sócrates. Para a autora, “o que se refletiu sobre o homem se fundamenta no problema do saber humano, da ciência” (p. 240). A partir de Sócrates, prossegue Laterza, a preocupação se volta para o valor do conhecimento humano, um caminho para atingir a virtude. Com os gregos, pois, instaura-se a dicotomia entre o ser e o devir, a matéria fugaz e a constância. Com a teoria das ideias, “a presença do ser para Platão se resolve pela fuga das individualidades imperfeitas para o mundo das Ideias”. A dicotomia reaparece, pois, para Platão, o homem é a sua alma, “radicalmente independente do corpo” (p. 243). Essa dicotomia parece percorrer toda a história da filosofia. Ela é encontrada nas concepções de ser humano, pessoa e ser em sistemas filosóficos como os de Kant, Nietzsche e Heidegger (cf. KOTHE, 2013).

Aristóteles, ainda segundo Laterza (2011), critica as ideias de Platão. A substância, seja material ou não, é que se torna objeto de especulação filosófica para Aristóteles (LATERZA, 2011, p. 241). A autora explica que, para esse filósofo, “Não há necessidade de mundos ontologicamente distintos para explicar o conhecimento. Os universais têm o seu fundamento nas substâncias individuais” (p. 245). A autora explica que entre as substâncias terrenas, há o homem, composto de corpo e alma inseparáveis. Corpo e alma são um só ser; deve-se falar mais em corpo animado do que em alma e corpo. Há de se pontuar, porém, segundo Laterza (2011), que Aristóteles não deixa de atribuir importância fundamental aos universais ontológicos. Laterza exemplifica: “Então, o que eu conheço não é Sócrates ou Fedro, mas a humanidade que eles realizam enquanto indivíduos. Esta humanidade que caracteriza a essência do homem ou que se identifica com sua forma ou alma é individualizada pela matéria.” (LATERZA, 2011, p. 247).

Em Kant (2004, p. 13), já no prefácio de sua celebrada obra *Crítica da Razão Pura*, o autor apressa-se em demonstrar sua preocupação em estabelecer as bases “do bem-estar do gênero humano” como objetivo de sua “missão”. A centralidade no humano no texto do filósofo alemão inaugura a concepção de pessoa na modernidade, a tal ponto que orienta ou serve de base para o conceito de pessoa de vários autores (cf. CHAVES e BAVARESCO, 2010). O conceito kantiano de pessoa se funda na liberdade, segundo Chaves.

Em Kant, o que caracteriza a pessoa humana, tanto no aspecto prático quanto no pragmático, é a capacidade de agir livremente, ou seja, o homem é o único ser na natureza capaz de estabelecer um fim para si e ao mesmo tempo fazer da felicidade de outrem o seu próprio fim. (CHAVES, 2009, p. 148)

Para entender melhor esse conceito, é forçoso um pequeno aprofundamento na perspectiva kantiana de liberdade. Barros Filho (2015)¹⁵ explica que Kant distingue vontade de desejo. O desejo refere-se aos impulsos naturais, ao instinto. A vontade tem o poder de reprimir ou controlar esses impulsos. Assim, livre é o homem que pode escolher controlar seus desejos pela própria vontade.

Nessa linha, Chaves argumenta que “são as paixões, os afetos os determinantes da ação humana.” (Chaves, 2009, p. 146).

Pode-se afirmar que, no indivíduo, o embate entre paixão e razão, liberdade e natureza, tem como resultado a pessoa humana na sua acepção de autonomia, pois é na construção da pessoa enquanto ser de valor, impossível de conceituação empírica, e ao mesmo tempo capaz de criar e se submeter às regras, que se concentra a fundamental luta cujo reflexo encontra-se na espécie humana, a saber, o reconhecimento da pertença da consciência. (Chaves, 2009, p. 148)

Em Heidegger, segundo ensina Kothe (2013), há uma sequência evolutiva na existência: estar no mundo, estar com os outros e estar por aí para se tornar um ser no mundo. A essência (ser no mundo), portanto, não antecede a existência (estar no mundo). Segundo Kothe, essa inversão remete ao pensamento platônico, superado por Heidegger e Nietzsche.

O avanço de Nietzsche e depois Heidegger no sentido de superar o platonismo é morto e enterrado quando se traduz Dasein, Mitsein, In-der-Welt-sein por ser e não por estar: daí o homem é primeiro, antes mesmo de estar por aí, no mundo: a essência precede a existência. (KOTHE, 2013, p. 50)

A ideia de pessoa como ‘persona’ talvez seja a noção antropológica de pessoa mais amplamente divulgada (SEEGER, DA MATTA e CASTRO, 1979). Sob essa perspectiva, segundo Seeger, da Matta e Castro (1979), encontra-se o indivíduo, que assume diversos papéis sociais. Entretanto, explicam, essa não é a única tradição antropológica de se entender essa categoria. Outra tradição “assume, ainda, a impossibilidade de se tomarem noções particulares, como a de indivíduo, na compreensão de outros universos culturais” (1979, p. 6). A pessoa é socialmente constituída (CABRAL, 2007). Além disso, declaram os autores que cada sociedade tem uma representação específica do fenômeno. Assim, por exemplo, os conceitos de uma tradição dominante na Antropologia não conseguem categorizar as sociedades tribais da América do Sul, para muitas das quais, o conceito de pessoa está intimamente ligado ao de corporalidade (cf. SEEGER e DA MATTA, 1979, p. 3).

Arruda (2003, p. 37) argumenta que as questões sobre quem somos, a que viemos e qual deve ser o sentido maior de nossa existência individual e coletiva são as que mais afligem a sociedade humana atual. Para ele, a evolução da espécie se dá devido ao

¹⁵ Em aula gravada disponível em https://www.youtube.com/watch?v=mq0_NfkBZLIenohtml5=False

caráter social, cooperativo e solidário que forma o humano, ao contrário da compreensão cultural de que o ser humano é naturalmente competitivo, agressivo e egoísta. Em uma perspectiva holista, o autor entende que o homem (*homo*, no dizer do autor para recuperar a complexidade da espécie, a unidade-diversidade, homem-mulher etc.) não é formado por polaridades e dicotomias antinômicas, inconciliáveis, como mente, psique, espírito de um lado e matéria e natureza do outro (ARRUDA, 2003, p. 86).

Antes, o *homo* é visto como um ser multidimensional (isto é, dimensões físicas, mentais, emocionais, psíquicas e espirituais (ARRUDA, 2003, p. 145)), por isso, complexo. A definição ontológica do ser humano é possível a partir da observação do *homo* concreto. Arruda (2003) explica que é preciso identificar as partes do fenômeno sem fragmentar e sem perder de vista sua unidade. Explica que para definir o ser humano “de modo abrangente, percebe-se que é inescapável identificá-lo como ser multidimensional e contraditório” (ARRUDA, 2003, p. 172). Ele ainda afirma que está convencido de que a natureza humana

combina elementos de continuidade e, portanto, de alguma fixidez, com elementos de descontinuidade, que incluem condicionamentos sociais e culturais, relacionados com o tempo histórico em que vivemos, e também um fato, ou uma lei, intrínseca a todo indivíduo e à humanidade como espécie: incompletude, incerteza, liberdade, desafio. (p. 171-2).

Após o visionamento panorâmico proposto acima, tentamos apresentar um resumo a fim de fornecer uma síntese dessa discussão. Em vários campos do saber, há muitos autores que apresentam visões convergentes sobre como se estrutura o humano. Diferentes níveis de consciência e dimensões que condicionam a existência e a maneira de viver sugerem uma estruturação do espírito humano. No quadro abaixo, é apresentada uma compilação de termos usados por autores em diferentes áreas de estudo e ao longo de cerca de 200 anos. Além de demonstrar diferentes dimensões da humanidade e seu caráter complexo, esses visionamentos sobre o homem também parecem convergir para um paradigma qualitativo, isto é, se distancia do paradigma positivista.

Quadro 1.2: Descritores das dimensões humanas

Kant	Nietzsche	Freud
Razão	<i>Overman</i>	Consciente
Entendimento	Homem	Pré-consciente
Sensibilidade	Animal	Inconsciente

Fonte: autoria própria, baseado em Kant (2004), Marton (1993), Gomes, G (2003), Capra (1996), Freud (2005)

Essas dimensões humanas não ocorrem de forma tão distinta como essas categorizações fazem parecer. Uma dimensão inconsciente pode interferir na dimensão consciente, elas se comunicam e se influenciam. Então, há aspectos inconscientes ou implícitos nas dimensões conscientes e há explicitação das dimensões inconscientes. As

categorizações desses autores, de perspectivas e de tempos diferentes, ainda que divirjam em vários sentidos sobre a constituição do humano, apontam para uma construção complexa, multinivelada e multidimensional. Essa concepção multidimensional de pessoa denota uma aceitação de um ser capaz de desenvolver um complexo que intermedeia dois estratos, pelo menos: um de natureza abstrata (como conhecimentos – saberes formais e saberes informais; memória; atitude; discernimento – gosto, julgamento) e outro de natureza material (ação, corporalidade, por exemplo).

No contexto proposto aqui, associamos essa sequência à antiga dicotomia iniciada pelos antigos filósofos gregos entre ser e devir que produz pares como corpo/alma, individual/social, indivíduo/pessoa. Essa discussão é densa e controversa. Nesse levantamento, Limitamo-nos, diante do exposto até aqui, a captar a complexidade que o conceito de pessoa implica materializado em várias dimensões: uma cognitiva (o homem conhecedor, filósofos gregos), uma social e seus papéis sociais (CABRAL, 2007; SEEGER e DA MATTA, 1979), uma aplicada (ação, ético-moral, Kant), entre outras. Entenderemos que pessoas são indivíduos socializados, conhecedores e dotados de capacidade de ação.

Essa proposta se justifica na medida em que favorece uma visão complexa do ser humano e, por conseguinte, não simplifica o conceito de competência. As fronteiras entre as dimensões são mais permeáveis, pois ao invés de apresentar um elemento de único tipo (observável ou de natureza material), podem se apresentar diferentes elementos em cada dimensão. A configuração do fenômeno, conforme explica Arruda (2003) em que não se deve fragmentar nem perder de vista sua unidade, deve ser mantida de acordo com sua complexidade, por exemplo, ação sempre mediada por atitude (BANDEIRA, 2015; CHAVES, 2009); ação sempre orientada por saber. Isso implica a recusa de simplificação como a que pressupõe que conhecimento por si engendra ação de forma linear. Manteremos essa perspectiva em vista na discussão de alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento do conceito de competência nas próximas seções.

1.1.1.2 Âmbito

1.1.1.2.1 Ensinar línguas: espaço profissional, de pesquisa e de Formação

O modelo representado pela OGEL, vale retomar, figura em uma das vertentes no campo da teoria de ensino e aprendizagem de línguas e da atividade profissional. Na outra vertente do mesmo campo, a da formação, encontra-se o modelo da OGF. Assim, a AELin associa de forma estreita os campos da pesquisa (teorização sobre processos do ensino e da

aprendizagem de línguas), formado por pesquisadores interessados nos fenômenos relacionados ao ensino de línguas, aprendizagem ou aquisição de LE e no processo formativo do professor de línguas, e o campo da atividade profissional de ensinar línguas, formado por professores de línguas.

Observe-se que a atividade profissional como um campo de atuação dos professores de línguas é condicionado por dimensões macro que o envolvem. Essas dimensões criam um espaço em que se constitui o contexto do ensino de línguas. Trata-se do âmbito em que os profissionais em atividade podem desenvolver suas competências. A delimitação das variáveis e de um contexto em que ocorre a operação de ensino de línguas é relevante na medida em que esses fatores fornecem um contexto e condições (adversas ou favoráveis) para que os profissionais desenvolvam competências. Vejamos algumas variáveis incidentes na construção de competências dos professores de língua nas próximas seções.

1.1.1.2 Dimensões constituidoras: estar aí para ser

O ensino de línguas é um campo¹⁶ profissional consolidado no espaço social¹⁷ em que figura, a sociedade brasileira. Como tal, trata-se de um sistema complexo, com vários elementos constituindo seu tecido. Várias dimensões do espaço social podem contingenciar/conter um determinado campo. Neste estudo, destacamos três grandes dimensões que afetam o modo como o campo do ensino de línguas funciona, influenciando, assim, o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira. São elas: a dimensão das políticas de ensino de línguas; a dimensão da formação profissional; e a dimensão da atividade profissional propriamente.

No primeiro capítulo de sua obra *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, Almeida Filho (2013) faz uma densa análise sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na escola brasileira. O autor explica que a operação de ensino e de aprendizagem de línguas em situação formal é fruto dos valores do grupo social que mantém a escola, valores esses condensados em uma abordagem de ensinar. O autor (2013, p. 19) ainda reconhece “uma força tributária” nesses valores. Essa força, prossegue o autor (2013, p. 19), “condiciona em parte o processo de ensinar/aprender”.

¹⁶ Campo consiste em um sistema de relações estruturado por eixos no qual os sujeitos ocupam posições simbólicas em um espaço social determinado (Bourdieu, 1996, 2007).

¹⁷ Espaço social é um termo tomado de Bourdieu (2007). O espaço social pode ser organizado por campos sociais variados relativamente autônomos. Em uma sociedade (ou espaço social), podem ser identificados vários campos – o campo político, o campo acadêmico, por exemplo, – cada um com seus próprios eixos estruturantes e regras específicas que definem as posições sociais no interior do campo.

O professor “por sua vez traz para o ensino disposições pessoais e valores desejáveis de sua própria abordagem” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 19). Essa afirmação está em consonância com a noção de *Habitus* (BOURDIEU, 1996). Em Bourdieu (1996), essa noção vem acompanhada do conceito de campo. Mas há outro agente que também traz suas próprias disposições para o ensino de línguas: o aprendiz. Para Almeida Filho (2013, p. 22),

Para aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Uma tradição informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida.

A visão de Almeida Filho (2013) sobre ensinar e aprender uma língua na escola aponta um eixo determinado sobre como a profissão é marcada – uma dada tradição de ensinar e aprender uma língua. Identificamos essa tradição na dimensão da atividade profissional. A segunda dimensão, da formação, também pode vir marcada pela tradição aceita ou instituída na sociedade sobre o ensino de LE. A dimensão das políticas, por sua vez, marca o ensino formal, instituído em escola (pública, no caso deste estudo).

Atividade profissional consiste no conjunto de decisões, escolhas e ações que constituem a materialidade profissional do ensino de línguas com o objetivo de ajudar os aprendizes a desenvolverem competência comunicacional. Atividade é um termo amplo que abarca tanto a prática quanto a práxis de professores e é compreendida no contexto da profissão. Esse contexto nos parece bastante próximo do conceito de campo elaborado por Bourdieu (2007, 1996). Enfim, a atividade se constitui, no nível das concretudes, como um conjunto de ações profissionais no campo do ensino de línguas, orientadas por uma abordagem em tensão com outras forças incidentes e mediada por um sistema de competências. A atividade é afetada pelas outras dimensões, políticas e formação, que exercem efeito direto na qualidade do ensino de línguas. Vejamos cada uma delas a seguir.

A palavra política evoca uma multiplicidade de sentidos (cf. SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011). Uma delas a estabelece como um pilar estruturante na sociedade.

As políticas públicas – notadamente aquelas de natureza social – são elemento estrutural de uma sociedade regida pela democracia e, por isso, demandam controle tanto do Estado como da sociedade. Em geral, essas políticas são voltadas para a melhoria da condição humana, seja pela atenção à saúde, à educação, à assistência social, à segurança e outras tantas ações realizadas pelo Estado, com vistas à garantia dos direitos dos cidadãos. (SOUSA, 2014, p. 89).

No ideário reformista da educação brasileira, desde o início do séc. XX (1930), a escola vem ocupando lugar central nos discursos políticos, seja em uma ideologia

progressista, seja em ideologias mais conservadoras (umas vezes com papel reprodutivo, outras com esperanças de mudanças e avanços). Entretanto, o que se tem visto é um cenário em que as políticas de ensino de línguas não têm encontrado tratamento adequado. Segundo Fernández (2016)¹⁸, não há uma política de ensino de línguas consistente na história educacional brasileira. A autora apresenta um quadro que abrange mais de um século de políticas de ensino de línguas em que demonstra rupturas (descontinuidades) sucessivas e inconsistências na criação, implementação e manutenção das políticas de ensino de línguas.

Outros autores apontam conclusões na mesma direção. Sant'Ana (2010, s/p), comparando a situação do ensino de línguas com um quadro mais abrangente de políticas de educação, afirma que

No ensino de línguas, o rumo não foi diferente. Para Paiva, citada por Mascarenhas (2005, p. 170), os PCN “acomoda(m)-se diante da ineficiência do sistema educacional no país e propõe que o ensino de LE seja adaptado às condições existentes”. Sob o pretexto de que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral” (PCN, 1998, p. 20), o documento reduz a concepção de língua a uma ferramenta pragmática e com um propósito utilitário, conforme afirma Mascarenhas (2005).

A ausência de políticas é crônica. Não só pela falta de atenção no contexto mais geral da educação, mas pela prioridade dada a outros assuntos tratados como mais urgentes e, por isso, mais relevantes na agenda política brasileira. Em uma análise histórica sobre o ensino de línguas no Brasil, Almeida Filho recupera dois textos pioneiros na área para apontar que problemas estruturais enfrentados nesse campo profissional são antigos. Um deles consiste no livro de Antônio Carneiro Leão, publicado em 1935. Nele, segundo cita Almeida Filho (2010, s/p), o ensino de “línguas vivas” é apontado como um dos pontos mais fracos da educação brasileira de então. No outro livro, de Shimidt, também datado de 1935, a ineficácia do ensino de línguas é tida como resultante de uma série de fatores, como “*falta de precisão e de uniformidade nos objetivos, à insuficiência de preparo dos professores, à exiguidade de tempo nos horários, à ausência da homogeneidade nas classes, à inexistência de método no ensino* (Schmidt, p. 9, 1935).” (itálicos no original) (ALMEIDA FILHO, 2010, s/p).

Os registros de Schmidt e Carneiro Leão estão afinados com as percepções de Demo, 60 anos depois. Demo (1995b) faz uma descrição por meio de levantamento de fatores do contexto de trabalho de profissionais da educação. É uma visão desoladora: falta de políticas adequadas, ou mesmo falta de políticas absolutamente; recompensas salariais

¹⁸ Em palestra proferida no III Fórum de História, Políticas, Ética e Epistemologia de Área na Formação Docente, realizado nos dias 24 e 25 de novembro de 2016 na Universidade de Brasília. A autora apresentou trabalho sobre *Políticas (Casuais) de Ensino de Línguas no Brasil*, na Mesa Estado Atual da História, Políticas, Éticas e Epistemologia de Área.

humilhantes; falta de investimentos em formação continuada; ausência de apoio profissional de diferentes áreas nas unidades escolares; quantidade de alunos por sala de aula acima da capacidade de atendimento dos professores; instalações e materiais pedagógicos em situação precária, entre outros fatores incidentes na produção de condições indignas de trabalho.

Por essas duas referências (Schmidt e Carneiro Leão) mais a de Demo e os dados apresentados por Fernández (2016), podemos entender que possíveis soluções para problemas relativos a políticas insatisfatórias, com resultados desastrosos para o país ao longo do século XX e avançando por este século, ainda devem levar algum tempo para serem efetivamente propostas. Nas salas de aula,

flagra-se muita improvisação por parte dos professores nacionais pouco fluentes nas línguas que ensinam devido a uma formação inadequada que não encontra filtros de exigência nas contratações e nem sentido de responsabilidade aguçado pela massa de novos professores que adentram o mercado de trabalho. (ALMEIDA FILHO (2010, s/p).

Para Almeida Filho, os professores devem investir em seu próprio desenvolvimento profissional, “mesmo quando o país não planeja uma política para a oferta, o ensino e a avaliação de níveis de referência nas línguas “estudadas.”” (2010, s/p).

O contexto apresentado por vários pesquisadores ao longo das últimas décadas (DEMO, 1995b; CAVALCANTI, 1999; ROCHA, 2007; CUNHA, 2014) revela um quadro de precariedade no ensino de línguas e quase invariavelmente denota uma condição de amadorismo atribuída a esse campo. Há, entretanto, raras exceções de políticas que buscam construir um espaço mais adequado para esse contexto. Sant’Ana (2010), por exemplo, descreve uma dessas raras políticas no cenário brasileiro. São escolas públicas de línguas, mantidas pelo governo local em funcionamento há mais de quarenta anos no Distrito Federal. Conhecidos como CIL, os Centros Interescolares de Línguas mantêm uma estrutura de suporte a professores e estudantes de línguas, com número reduzido de alunos por turma, carga horária no mínimo duas vezes maior do que a de outras instituições da educação básica.

Para Sant’Ana (2010, s/p), “a inauguração das [novas]¹⁹ instituições públicas de ensino de línguas coincidem com a reabertura democrática do país, a partir de 1985, e do tratamento dado à educação como direito, notadamente na Constituição de 1988”. O autor (2010, s/p) conclui que

A falta de políticas públicas nesse setor [ensino de línguas] demonstra que é preciso vontade política para que o ensino de línguas apresente resultados mais desejados.

¹⁹ A primeira unidade de CIL foi inaugurada nos anos 1970. Outras unidades foram abertas a partir da década seguinte. Dessas, a primeira foi inaugurada em 1985 seguida de novos centros em funcionamento em anos posteriores. Sobre um breve panorama do histórico dos CIL, sugerimos a Leitura de Damasco (2012).

Nesse contexto, os CIL surgem como uma alternativa para o ensino público de línguas e revelam que sem forte investimento político e financeiro será difícil mudar o quadro atual.

De certo modo, podemos considerar que os CILs nascem de uma política pública informal, na medida em que essas políticas surgem de “demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior” (Cunha e Cunha, apud AHLERT, 2004) e da necessidade dos atores diretamente envolvidos pela profissão ou pela necessidade de um serviço público que o estado não atende a contento, a saber, uma estrutura insuficiente para que se ofereça ensino de línguas com qualidade.

Esse panorama dramático vivido por professores e aprendizes demonstra que o resultado do ensino de línguas não pode ser creditado a esses agentes apenas. É necessário reconhecer que outros segmentos da sociedade, como secretários de educação, governos dos entes da federação entre outros, parecem não ter assumido a parte da responsabilidade que lhes cabe para que o povo brasileiro – especialmente as camadas mais pobres – possa ter o acesso e o desfrute de adquirirem outras línguas em situação formal de ensino. Os profissionais do ensino de línguas necessitam, porém, manter uma agenda de formação para dar sua melhor contribuição no sentido de transformar a situação desse campo profissional.

A formação profissional, conforme definido por Almeida Filho (2014a, p. 1),

é um processo uno, uma linha desenvolvimental de cada professor ao longo do tempo que se estende desde as experiências da infância e adolescência com a aprendizagem de línguas ou das disciplinas ditas de conteúdo, principalmente, passando pela formação inicial formalizadora que certifica os professores para atuar profissionalmente na instrução de uma dada língua e estendendo-se à fase continuada permanente ao longo da vida adulta e de trabalho.

Essa é uma visão abrangente da formação, pois o autor abarca conhecimentos que o futuro professor adquire em sua experiência com aprendizagem ou aquisição de uma língua desde antes do início de sua formação inicial. Considerando que o autor também aponta para uma abordagem orientadora (ALMEIDA FILHO, 2013), entendemos que ele sinaliza para uma mudança no paradigma de formação, abandonando uma perspectiva focada no método, no estudo de metodologias de ensino de línguas que se sucederam no tempo, e passa a dar atenção a uma formação que objetiva desenvolver o profissional a partir de concepções nucleares da profissão, isto é, da abordagem de ensinar.

Leffa (2008) distingue formação e treinamento. Ele define “treinamento como a preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos. A formação, por outro lado, é vista como uma preparação para o futuro”. (LEFFA, 2008, p. 3). O autor explica que a formação “busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor.” (2008, p. 3). Além disso, o treinamento tem começo, meio e fim, ao passo que a formação é um processo contínuo sem a linearidade do treinamento, conclui Leffa (2008).

Essa discussão aponta para dois modelos paradigmáticos operantes na formação de professores, assim como nas ciências são reconhecidos dois grandes paradigmas (SANTOS, 2008). Para Almeida Filho (2015b), essa distinção remete a dois paradigmas formadores reconhecíveis e polarizados: treinador e reflexivo. Bandeira e Sant’Ana (2015, p. 4) explicam que “o de maior destaque é, reconhecidamente, segundo o autor [Almeida Filho], o chamado paradigma “reflexivo”.” O segundo reflete, para Almeida Filho (2011, p. 13), um modelo “descritivo-reflexional-transformador”. No primeiro caso, “trata-se de um paradigma anterior, que desenvolveu forte influência nos últimos dois séculos, mas tem perdido paulatinamente sua força persuasiva.” (BANDEIRA e SANT’ANA, 2015, p. 4). Considerando o interesse deste estudo, focaremos o paradigma reflexivo.

Para nós, em concordância com Bandeira e Sant’Ana (2015), o principal diferencial é que o paradigma reflexivo não parte do método como instância de Formação, mas da abordagem. Assim, o professor passa a refletir sobre suas concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem, além de institucionalizar a reflexão como importante aspecto da formação (SCHÖN, 1997).

A Formação inicial é a porta de entrada para o exercício da profissão (SARAIVA e ORTIZ ALVAREZ, 2015). Para Almeida Filho (2011, p. 6),

Contam como formação inicial as ações desenvolvidas com critério e sistematicidade durante um período determinado, geralmente em nível universitário, anteriores à ação profissional em sala de aula para que o professor desenvolva dois tipos de requisitos: um certo comando da língua para com ele atuar no ensino da disciplina e as exigências profissionais propriamente ditas relativas a atitudes, ética, comando de um corpo teórico relevante ao exercício da profissão, e acima de tudo, o saber ensinar a língua-alvo na prática.

Nessa fase da formação, espera-se que o futuro professor possa ter contato enfático com teorias formais oriundas da pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas.

A formação continuada é parte do processo contínuo de formação que, como propõe Leffa (2008), não tem início, meio e fim, ou seja, ela prossegue por todo o período de vida ativa do profissional. Esse processo deve imbuir-se de um caráter reflexivo (SCHÖN, 1997). Isso quer dizer que, no processo de desenvolvimento profissional, o professor deve se voltar sobre suas práticas profissionais e sobre elas refletir, indagar, questionar. Há muitas propostas de como essa reflexão deve se dar. Almeida Filho (2005a; 2010) sugere a análise de abordagem e de competências; Schön (1997), a reflexão-na-ação; Zeichner (1996), a análise crítica do professor sobre suas próprias ações. Consideramos que essas propostas sejam complementares e articuláveis entre si. Assumimos, com isso, que a reflexão não se dá por um

método pré-estabelecido²⁰ ou um tipo de prática a se adotar, mas que a reflexão profissional no ensino de línguas se apresenta como uma atitude²¹, isto é, a reflexão é um posicionamento, uma disposição para se repensar, um conjunto de posturas que o profissional assume diante dos fenômenos em sua própria atividade no ensino de línguas.

Para Almeida Filho (s/a, s/p)²², “Formação pressupõe partir-se de uma tradição condensada numa cultura de ensinar línguas do país ou suas regiões, mas também implica teorizar-se.” As crenças, memórias e intuições advindas de tradições e experiências com uso, ensino e aprendizagem de outras línguas produzem conhecimentos informais e “teorizar-se” implica, entre outros fatores, desvelar essas teorias. Isso retoma a ideia de que a formação guarda espaço para as teorias informais (aquelas formadas na tradição, nas crenças e vivências do professor) e para as teorias formais (construídas na pesquisa acadêmica). Cada tipo tem seu valor e especificidade no desenvolvimento e atuação profissionais.

As dimensões do âmbito do ensino de línguas formam um espaço contextual e social em que se realiza a operação de ensinar e de aprender línguas em situação formal. Esse contexto é a delimitação da ação profissional de professores de línguas no qual eles podem exercer sua atividade e desenvolver suas competências. Tendo tal contexto sido apresentado, ainda que de forma limitada, passamos a discutir conceitos mais específicos e de interesse focal desta pesquisa. O primeiro a ser levado em consideração é o conceito geral de competência, apresentado nas próximas seções. Antes, porém, esclarecemos os parâmetros considerados relevantes para se considerar um conceito.

1.2 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA

1.2.1 O Que É um Conceito?

Entendemos ser relevante apontar o que se entende pelo termo conceito neste trabalho, pois o modo como “conceito” é entendido será tomado como parâmetro organizador

²⁰ A reflexão, entretanto, pode ser sistematizada de forma metódica apoiada por instrumentos próprios, como será tratado adiante.

²¹ Na Filosofia, encontramos muitas referências à reflexão como uma *disposição* da pessoa para se indagar e analisar o próprio interior. “Kant a definia: “A R[eflexão] (reflexio) não visa aos objetos em si para chegar aos conceitos deles; é o *estado de espírito* em que começamos a dispor-nos a descobrir as condições subjetivas que nos permitem chegar aos conceitos. Ela é a consciência da relação entre as representações dadas e as várias fontes de conhecimento” (ABBAGNANO, 2007, p. 837) (grifos nossos). Ainda em Abbagnano (2007, p. 196), encontramos que Consciente corresponde a uma das acepções de Consciência que, por sua vez, pode “significar a atitude de auto-reflexão de busca interior”. A Consciência representa “a atitude de “retorno para si mesmo”, de indagação voltada para a esfera de interioridade” (ABBAGNANO, 2007, p. 186). A reflexão, pois, pode ser reconhecida como um estado de espírito, uma disposição para se conhecer, uma atitude reflexiva.

²² Texto escrito especialmente para sala.org.br intitulado *Professores de Línguas: formação ontem e hoje*.

da discussão do termo competência e do levantamento das linhas teóricas na LA e alinhamentos nesta pesquisa. Tomamos o trabalho de Hardy-Vallée (2013) como base desta seção. Na apresentação da obra de Hardy-Vallée (2013), Ferreira (2013) afirma que o conceito é uma ferramenta mental para produzir um conjunto de conhecimentos sobre um objeto. Hardy-Vallée (2013, p. 20) sintetiza teorias do conceito afirmando que

Os conceitos são universais abstratos, organizados sistematicamente, que aplicam a representação de propriedades invariantes de uma categoria a objetos particulares em função de um critério. O conceito serve a diferentes funções epistemológicas (inferência, categorização, gnosiológica, linguagem) e metafísicas (taxonomia normativa e modalidade).

O autor (2013) cita dimensões relevantes para se considerar um conceito estável (invariante), com condição de inclusão de um objeto (critério) em dada categoria (organização) e com possibilidades de servir a diferentes funções (função). Então explica (HARDYVALLÉE, 2013, p. 19) que o invariante diz respeito a certas propriedades que não variam entre os diferentes componentes de uma categoria; o critério se refere ao estabelecimento de uma regra ou condição necessária “para se estatuir sobre a inclusão da coisa na categoria”; a organização indica a possibilidade de agrupamentos em categorias; e a função estabelece para que serve o conceito (descrição de uma parte do universo ou descrição da utilização de um conceito num contexto (p. 101)).

A categorização pressupõe um sistema taxonômico, isto é, um conjunto de critérios que contribuem para a classificação de elementos específicos. Taxonomias são manifestações, termos particulares, que os conceitos, abstrações gerais, representam (HARDY-VALLÉE, 2013, *passim*). Essas dimensões – invariante, critério, organização, função e taxonomia – são parâmetros que podem estabelecer marcadores e atribuir rigor terminológico e conceitual na comparação de elementos conceituais entre diversos autores. Esses elementos são relevantes na medida em que podem orientar discussões teóricas e estabelecer parâmetros na relação entre um dado conceito e suas variações. Isso facilita o estabelecimento de diferenças e semelhanças entre autores, teorias e campos epistemológicos.

Associado às dimensões apontadas por Hardy-Vallée (2013), destacamos o critério fregiano (HARDY-VALLÉE, 2013, p. 62) de condições de existência de um conceito: uma condição é necessária quando sua ausência implica a ausência do conceito; e é suficiente quando sua ocorrência implica ocorrência do conceito. Esses dois aspectos do critério fregiano, necessário e suficiente, estabelecem limites de um conceito. Assim, necessário é todo elemento sem o qual um conceito não se constitui e suficiente é o elemento ou conjunto de elementos que constitui um conceito sem a necessidade de outros componentes.

Nesta discussão, o conceito de competência é cotejado com seus componentes e observados com ênfase critérios conceituais, invariantes e modelos paradigmáticos. À medida do possível, pois nem todos os autores propõem competências específicas, as taxonomias compiladas podem fornecer indícios de como um autor ou área trata o conceito²³.

1.2.2 CONCEITO DE COMPETÊNCIA: modelos em alguns campos epistemológicos

O termo competência tem sido objeto de amplo debate em várias áreas das ciências humanas (GATTAL, 2008; SILVA, 2010; ZORZAL, 2006). Nas discussões sobre o assunto, um dos principais fatores trazidos à luz é o caráter polissêmico do conceito (SANT'ANA, 2005; MOURA, 2005; DELUIZ, 2001; ZORZAL, 2006). Ele tem sido analisado sob diferentes ângulos e a partir de visões e matrizes divergentes²⁴ (SANT'ANA, MOURA e COSTA, 2014; BANDEIRA, 2003; DELUIZ, 2001). Isso deve-se ao enfoque adotado pelas diferentes áreas epistemológicas (GATTAL, 2008; ZABALA e ARNAU, 2010) ou a interesses ideológicos²⁵ em torno do conceito (ZORZAL, 2006). Para se desenvolver o tema, qualquer desses vieses poderia representar um recorte profícuo. Entretanto, apesar de um leque variado de concepções, tem se propagado um “modelo de competências” bastante estável que escorre desde a Administração tanto na pesquisa, quanto nas organizações (cf. DUTRA, 2010; FLEURY e FLEURY, 2010; DIAS et al., 2010); tanto no mundo do trabalho, incluindo-se as escolas, quanto nos currículos escolares (MELLO e RIBEIRO, 2003).

Com o fim de delimitar um recorte adequado ao foco de interesse desta pesquisa, observando o escopo deste trabalho, e com o objetivo de apresentarmos o posicionamento e compreensão sobre o termo competência na pesquisa, abordaremos o conceito a partir de um enfoque epistemológico em três campos de pesquisa, ou seja, os sentidos do termo é levantado em áreas epistêmicas em que situam muitos pesquisadores interessados no conceito em tela com potencial interface no ensino e aprendizagem de línguas aliado a parâmetros conceituais, baseados em Hardy-Vallée (2013).

²³ Para uma visão completa da teoria do conceito, sugerimos a leitura de Hardy-Vallée (2013), que inclui outros aspectos do conceito além daqueles elencados neste capítulo.

²⁴ Sant'Ana, Moura e Costa (2014) fazem um levantamento de pelo menos cinco matrizes geradoras de modelos variados de competência com foco na LA: Estruturalista/Comportamentalista, Interacionista, Sócio-interacionista e Crítico-emancipatório. Cada matriz gera modelos e, por conseguinte, conceitos diferenciados de competência, que vão desde uma perspectiva focada apenas no comportamento e nos resultados eficientes até uma visão ampla que contempla diversos fatores formadores do conceito.

²⁵ O termo ideologia e suas variações serão entendidos no sentido explicado por Charlot (2013, p. 79-80). O autor explica que “toda ideologia, pedagógica ou outra qualquer, tem por tarefa essencial justificar a divisão social do trabalho e dissimular a luta de classes”. Para o autor, a ideologia se sustenta não por veicular ideias falsas, mas por separar as ideias da realidade. Essa cisão caracteriza qualquer sistema ideológico: na educação, um corte entre teorias pedagógicas e realidade social, torna neutra a luta de classes e conflitos sociais e mascara as desigualdades sociais. (p. 80).

Quanto aos parâmetros conceituais, são analisados o modelo ou paradigma, a definição, os critérios e a taxonomia apresentada pelos autores. Assim, faremos uma breve incursão na Psicologia, na Administração de Empresas e na Educação para observar os paradigmas reconhecíveis no estudo do conceito de competência. Considerando que há modelos de competência em estudo nessas áreas de pesquisa que podem se ligar a paradigmas de natureza diferenciada (positivista e holista, por exemplo) nas ciências, tentamos reconhecer traços que caracterizam o estudo desse conceito nas três áreas.

1.2.2.1 Três perspectivas epistemológicas

Ao abordar o tratamento de alguns autores nessas áreas, percebemos que é possível propor uma organização discursiva e teórica do debate em torno do conceito a partir do contraste entre definições, incluindo aí os invariantes, critérios e taxonomias (HARDY-VALLÉE, 2013) por eles propostas. Como será demonstrado a seguir, reconhecemos dois grandes tipos modelares paradigmáticos do conceito de competência encontrados neste levantamento bibliográfico (cf. GATTAL, 2008) nas três áreas, apesar das divergências conceituais anunciadas na profusão de definições aparentemente em choque. Esse debate apresenta uma disputa com traços ideológicos (disputa de interesses), a partir das matrizes (teórico-metodológicas), e epistemológicas. Esses traços se combinam dependendo da conveniência e do interesse a que se propõe um dado autor ou campo. Na discussão que se segue, tentamos traçar uma perspectiva panorâmica do conceito na Psicologia, na Administração de Empresas e na Educação/Ciências da Linguagem, nessa ordem.

Manfredi (1998, p. 30-31) apresenta um breve panorama do estudo de competência na Psicologia. Segundo essa autora, nesse campo, o conceito de competência é estudado por três grandes vertentes: a) do desenvolvimento: busca conhecer os processos de desenvolvimento psicológico, ou seja, características psicológicas ao longo do ciclo vital; b) da aprendizagem: estuda os processos e as condições em que se dá a aprendizagem (de conhecimentos, atitudes, habilidades, sentimentos, destrezas etc.); c) da avaliação educacional: abrange estudos e pesquisas no campo da construção de instrumentos de aferição de capacidades e habilidades.

A autora prossegue sua exposição explicando que o termo competência faz parte do vocabulário técnico dessas três vertentes. Elas também compartilham o mesmo referencial teórico-metodológico edificado sob uma “visão empiricista-experimental” (MANFREDI, 1998, p. 31). Ainda de acordo com Manfredi (1998), essa tradição

(empiricista) privilegia as dimensões objetivas, observáveis, portanto, as “mensuráveis”. Aspectos subjetivos só são considerados a partir das dimensões empiricamente constatáveis. Nesse prisma teórico-metodológico, essas dimensões são definidas a partir de padrões de competência previamente estabelecidos. “Faz parte dessa tradição metodológica a ênfase nas definições operacionais das variáveis investigadas.” (MANFREDI, 1998, p. 31). Trata-se de um alinhamento epistemológico vinculado a uma matriz comportamental de tradição positivista. “Sua utilização para fins de avaliação e pesquisa implica numa escolha de ordem valorativa do ponto de vista filosófico-epistemológico e político.” (MANFREDI, 1998, p. 31).

Segundo a autora, em outras abordagens, como a psicologia cognitiva, o conceito de competência é substituído por outros como “esquemas sensoriais motores”, “ações e operações intelectuais”, “funções e representações”. Há, portanto, “outros parâmetros para a construção de instrumentos de aferição e mensuração de habilidades e competências” (MANFREDI, 1998, p. 32). Bandeira (2003) argumenta que ciências cognitivas (como a Psicologia e a Educação) recorrem a outros termos como forma de deslegitimar o conceito de competência.

O conceito de competência na Psicologia é orientado por um modelo empiricista-experimental, portanto, positivista. As definições “operacionais” apontam para critérios conceituais que tendem a privilegiar aspectos mensuráveis do fenômeno. Assim, são considerados relevantes elementos passíveis de observação direta, mensuração e análise no construto de competência.

A Administração de Empresas também tem dedicado grande esforço no estudo do termo competência. Gattai (2013, p. 12) afirma que “Atualmente a questão ‘o que é competência’ vem ocupando a literatura, fator que pode ser notado pela quantidade de publicações em periódicos de Psicologia e de Organizações”. Dias et al. (2010, p.10) asseguram que “um dos temas da área de administração que têm mais intensamente transitado entre o ambiente acadêmico e o empresarial é o que trata do “conceito de competência” e de sua apropriação no espaço organizacional.”

O termo passou a ter importância para a área das organizações a partir da década de 1970 (cf. FLEURY e FLEURY, 2001, p. 184; FISHER et al. 2010, p. 33), desde a publicação de McClelland (1973). Esse autor publicou uma crítica ao conceito de inteligência (teste de QI) aplicado à seleção de trabalhadores nas empresas. Ele sugeriu, então, o uso do conceito de competência no seu lugar. Desde o marco inicial de McClelland (FLEURY e

FLEURY, 2001), vários autores, ao longo das décadas seguintes, se lançaram ao esforço de desenvolver um conceito de competência que seja útil à gestão de pessoas ou de recursos humanos.

Nesse sentido, Fischer et al. (2010) discutem o conceito de competência. São apontados três momentos/concepções do desenvolvimento conceitual do termo. O primeiro está vinculado à noção de desempenho superior, associada, em seguida, a conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. No segundo momento, competência é relacionada a mobilização de recursos. O terceiro diz respeito ao atrelamento da noção de competência a entrega de valor.

Assim, em seu levantamento histórico do termo tal como foi usado no mundo do trabalho, Fischer e seus colaboradores concluem que “para alguns autores, a maioria de origem norte-americana, que desenvolveram seus trabalhos nos anos 70, 80 e 90, competência é o conjunto de qualificações (*underlying characteristics*) que permite à pessoa uma performance superior em um trabalho”. (FISCHER et al., 2010, p. 34).

Dias et al. (2010, p. 9) também tratam do conceito de competência no âmbito empresarial. Para eles, a “apropriação” por parte das organizações do termo competência demonstra uma preocupação em preparar essas instituições para a competição e o controle dos trabalhadores (cf. PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). Segundo Dias et al. (2010, p. 9), pesquisas têm mostrado que, no âmbito empresarial, entende-se “que a gestão por competências é, neste momento, uma estratégia de altíssima relevância para as empresas (FISHCER, ALBUQUERQUE, 2004)”.

Fischer et al. (2010, p. 25), ao fazerem uma resenha de publicações de artigos divulgando pesquisas sobre competência na Administração de Empresas, explicam que

(...) a consolidação da noção de competência inicia pela transição do conceito de qualificação para o de competência, período em que a ênfase principal é a identificação das capacidades necessárias para atuar em certo tipo de tarefa e obter um desempenho superior.

O foco no “desempenho superior” representa, segundo os autores, uma fase inicial de desenvolvimento do conceito de competência. A expressão marcada entre aspas foi trazida primeiro por McClelland (1973). Em seu texto, o autor define competência como aquilo que provoca um desempenho superior no mundo do trabalho (circunscrito ao âmbito empresarial nesse caso). Ele sugere que sejam medidas competências e seus resultados (MCCLELLAND, 1973, p. 7) como forma mais adequada de se avaliar e selecionar as pessoas na esfera empresarial.

Dutra (2010) explica que foi McClelland o primeiro autor a expor o conceito de forma estruturada. Então “O conceito foi rapidamente ampliado para dar suporte a processos de avaliação e para orientar ações de desenvolvimento profissional” (DUTRA, 2010, p. 22). A era iniciada por McClelland representou o primeiro momento conceitual e de uso das competências no chamado mundo do trabalho. Segundo Dias et al. (2010), a perspectiva de McClelland foi dominante nos anos 1980 para se expandir em uso e sentido nas décadas seguintes.

A década de 1990 “é a fase em que o foco das competências se movimenta para o momento da ação, para a combinação e a mobilização das capacidades” (DIAS et al., 2010, p. 17). Esse pode ser identificado como o segundo momento na compreensão e na aplicação do conceito. Já nos anos 2000, “é o momento em que “competência” é pensada na perspectiva de sua contribuição econômica e social para a empresa” (DIAS et AL., 2010, p. 25). A expansão de sentido, entretanto, se dá de modo a ser controlado e operado na gestão dos trabalhadores.

Dutra (2010, p. 29), em sua compilação de definições, também no âmbito da Administração de Empresas, afirma que

Parry (1996:50) resume o conceito de competência como “um *cluster de conhecimentos, skills* e atitudes relacionados que afetam a maior parte de um *job* (papel ou responsabilidade), que se correlaciona com a *performance* do *job*, que possa ser medida contra parâmetros bem aceitos, e que pode ser melhorada através de treinamento e desenvolvimento”.

Essa constatação coincide com o primeiro momento histórico do conceito (‘desempenho superior’). Tanto na visão de McClelland quanto na perspectiva de autores seguintes, como os referidos por Dutra, a noção de competência é marcada por um critério mensurável, isto é, enfatizam-se aspectos objetivos do conceito. Essas noções aproximam-se ainda por atribuírem importância a fatores relacionados ao posto de trabalho – competência como comportamentos esperados. Essa posição favorece uma perspectiva instrumentalista do conceito.

Na visão de competência como desempenho superior, segundo Fleury e Fleury (2001), nos anos 1980, o termo passa a ser associado a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, um estoque de recursos do indivíduo. Dutra (2010, p. 28) conclui, ainda na Administração, que

Muitas pessoas e alguns teóricos compreendem a competência como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que a pessoa desenvolva suas contribuições e responsabilidades. Esse enfoque é pouco instrumental, uma vez que o fato de as pessoas possuírem determinado conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes não é garantia de que elas irão agregar valor à organização.

Segundo Dutra (2010, p. 30), porém, a definição de competência associada a estoque de conhecimentos e habilidades passou a ser contestada ainda nos anos 1980 e durante os anos 1990. Fleury e Fleury (2001, p. 185), por exemplo, ao criticarem a visão de competência como estoque de conhecimentos e habilidades, afirmam que “a referência que baliza o conceito de competência é a tarefa e o conjunto de tarefas pertinentes a um cargo.” Eles concluem que essa visão não atende às necessidades das organizações em um “mundo globalizado”.

Seguindo-se a esse momento, uma nova abordagem, de acordo com Dutra, passa a focar a capacidade de mobilização de recursos. Competência agora é tida como “colocar em prática o que se sabe em determinado contexto”. Assim, só se pode falar em competência quando há ação: “saber mobilizar o repertório individual em diferentes contextos”. (DUTRA, 2010, p. 30).

O primeiro momento, representado pela noção de desempenho superior e seus desdobramentos conceituais, e o segundo, representado pela ideia de mobilização de recursos, na Administração de empresas, parecem apontar para uma origem comum. Observamos, nesses dois momentos, a manutenção do foco na dimensão “objetiva” e mensurável do comportamento (MANFREDI, 1998). Essa perspectiva, parece-nos, apresenta-se afinada com um modelo paradigmático mecanicista próximo ao que Capra (1996) denomina autoafirmativo, conforme exposto na seção 1.1.

O último momento do conceito, apontado por Fischer et al (2010), enfatiza os resultados obtidos pela competência dos trabalhadores. Trata-se do terceiro momento na evolução do conceito. Entra em cena a noção de “entrega” e “agregação de valor”. Esse “é o momento em que “competência” é pensada na perspectiva de sua [do trabalhador] contribuição econômica e social para a empresa” (DIAS et al., 2010, p. 25). As pessoas passam a ser avaliadas nas organizações pelo que “entregam” ou pelo “valor econômico” que agregam. O foco, portanto, está no resultado. Fleury e Fleury (2001, p. 188) definem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.”

Essa definição inclui outros elementos além da ideia de valor agregado que o indivíduo “entrega” à organização, como a ideia de reconhecimento da competência pelos pares. A concepção de entrega está difundida em publicações de outros autores (cf. DUTRA,

2010) também no campo da Administração e diz respeito à transformação do conceito de competência em lucro. Já a ideia de “reconhecimento de competência pelos pares” diz respeito ao envolvimento de trabalhadores na avaliação de seus colegas. Assim, o peso da competitividade estabelecida pela gestão entre os trabalhadores aparece diluída na voz dos pares ao atribuírem determinado nível de competência aos colegas.

Mais recentemente, o conceito de flexibilidade, entendido como capacidade de adaptação, tem sido associado ao de competência. A flexibilidade tem duplo sentido – um relativo ao trabalhador e outro ligado às organizações. Para essas, a flexibilidade diz respeito à capacidade (estratégica) de se manter em um mercado “globalizado” e de estabelecer competitividade frente a outras organizações competidoras. Em relação ao trabalhador, ela refere-se ao modo como a pessoa é vista (flexível quer dizer disponível para mudanças). Segundo Meghnagi (1998), o conceito de competência associado a flexibilidade favorece à consolidação da hegemonia das organizações sobre os indivíduos.

Apesar de se indicarem movimentos e deslocamentos de eixos na concepção de competência entre uma década e outra ou entre uma fase/concepção e outra, como apresentam os autores citados até este ponto, tais fases não são excludentes entre si. O critério conceitual permanece essencialmente o mesmo, pois pousam seu foco em aspectos semelhantes e de mesma natureza – o observável, palpável. Entendemos que a perspectiva teórico-metodológica da Administração de Empresas coincide com aquela apresentada na Psicologia, pois herda dela a tradição metodológica empirista e tende a facilitar a operacionalidade do conceito de competência em favor da gestão de recursos humanos.

Dutra (2010) esclarece que a partir da transformação do conceito em instrumentos de gestão, com a participação de gestores na construção desses instrumentos, levantam-se características da pessoa relevantes na gestão de competências: entrega exigida pela organização, a caracterização e a forma de mensurar essa entrega. Com esse instrumental, então, as empresas passam a articular estratégias empresariais e competências individuais. As competências passam a ser medidas “pelo que [as pessoas] fazem” e “pelo que entregam” (DUTRA, 2010, p. 28), descrito como entrega de valor (cf. FLEURY e FLEURY, 2001). Segundo Dutra (2010), a caracterização das competências deve “ser facilmente identificável e a mais objetiva possível” e “criar uma escala para mensurá-la” (p. 23).

Zarifian (2001) apresenta uma definição de competência dividida em três partes complementares entre si. O autor afirma que “Competência é “o tomar iniciativa” e “o

assumir responsabilidade” do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara.” (ZARIFIAN, 2001, p. 68) (itálicos do autor). Zarifian (2001, p. 72) ainda afirma que “A competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações.” (itálicos no original). Finalmente, completa: “A competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade.” (2001, p. 74) (itálicos no original).

Então competência é, para Zarifian, uma tomada de iniciativa e responsabilidade, um entendimento prático de situações e faculdade de mobilização. Essa definição apresenta alguns elementos presentes em definições de outros autores (veja-se, por exemplo, o conjunto de situações – cf. ALLAL, 2004; faculdade de mobilizar, cf. PERRENOUD, 2000). Entretanto, o autor também coloca ênfase na dimensão social ao admitir a possibilidade de mobilização de redes de atores e corresponsabilidade. Apesar disso, nota-se uma tendência a se pautar pela natureza observável da competência. Nesse sentido, ele se aproxima de Dutra (2010) e de Fleury e Fleury (2001), pois acompanha a tendência de caracterização da competência por fatores mensuráveis e objetivos.

Zarifian (2001) não apresenta uma taxonomia de forma explícita, mas dá uma indicação ao se referir a “competências de escuta, de compreensão, de elucidação das soluções propostas para um pedido ou um problema levantado por um cliente” (p. 166/7), o que nos soa como uma possível categorização geradora das competências. Novamente, vemos uma perspectiva com ênfase no comportamento.

A Administração de Empresas apresenta estreita sintonia com o viés psicológico. O modelo paradigmático de que se valem vários autores desse campo apresenta forte aproximação com o positivista. Pode-se identificar uma concepção estática de competência, pois ela é vista de fora para dentro, isto é, a noção de competência remonta a um conjunto de elementos fixos aos quais a pessoa deve se conformar. Vê-se como critério interesse em se elaborar um construto que seja útil e ao mesmo tempo instrumental para a gestão de recursos humanos.

Na Educação, o conceito de competência ganha vigor em duas frentes – na escola e na legislação da Educação no Brasil. Dias (2010, p. 74) afirma que “No âmbito escolar, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes

vivenciados. Manifesta-se na acção ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares (Boterf, 2003; Perrenoud, 2000, 2001, 2005)” Em seguida, define:

Em síntese, a competência é uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma acção eficaz num determinado contexto particular. (DIAS, 2010, p. 75)

O uso do termo competência na escola apela para o sentido de mobilização de recursos. Dessa forma, aproxima-se da noção desenvolvida no primeiro momento da Administração de Empresa, nos anos 1980, notadamente quando autores daquela área de estudo associam o desempenho superior a estoque de recursos do indivíduo, apesar de serem acrescentadas outras características ao conceito de competência.

Perrenoud (2000, p. 15-16), uns dos autores mais solicitados em estudo sobre o tema na Educação, apresenta tanto definições quanto taxonomia. Tomaremos um de seus textos referenciais, no qual define competência como “*uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.*” (itálico no original). Segundo o autor, essa definição implica quatro aspectos: mobilização, situação (cada uma singular), esquemas de pensamento e construção em situação de trabalho.

O autor (2000) explica que mobilização não significa que as competências sejam elas mesmas conhecimentos, saberes, atitudes etc., mas mobilizam tais recursos. Essa mobilização, prossegue Perrenoud, só ocorre em situação específica e diferente de outras, ainda que possa se apresentar análoga a outras. O exercício da competência se processa por operações mentais, esquemas de pensamento que permitem determinar e realizar uma acção. Finalmente, esclarece que as competências se constroem diariamente.

O autor também apresenta uma taxonomia das competências. Assim, “Administrar a progressão das aprendizagens” é, na perspectiva de Perrenoud (2000, p. 41), uma competência. “Informar e envolver os pais” (p. 109) é tida como outra competência por ele. Além das já mencionadas, ele introduz esse conjunto de competências: organizar e estimular situações de aprendizagem; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; utilizar as novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; gerenciar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p. 195).

A taxonomia apresentada por Perrenoud (2000) não parece coincidir claramente com sua definição de competência. As competências específicas listadas por ele

envolvem verbos que remetem a atividades que podem ser desenvolvidas pelos professores. Observem-se os verbos “administrar”, “informar”, “envolver”, “organizar”, “trabalhar em equipe” entre outros. Eles indicam um conjunto de ações efetivadas no contexto de atuação profissional. Se cotejarmos essas ações com a definição do autor (*capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*), podemos entender que “administrar” ou “informar” designam dada capacidade de mobilizar recursos cognitivos. Se aceitarmos essa equivalência como verdadeira, qualquer ação no contexto profissional poderá ser concebida como competência. Ao invés disso, preferimos entender que essas ações são resultado da mobilização anterior de recursos, ou seja, “administrar”, “informar” ou “envolver” são tidos como resultado da mobilização de recursos que possibilita a atuação profissional e não são elas próprias competências.

Le Boterf (2003, p. 11) propõe pensar o conceito em termos de competência e de profissionalismo. O profissionalismo, segundo o autor, significa uma abordagem mais global que permite encontrar o sujeito portador e produtor de competência. De acordo com esse autor, enquanto a competência consiste na combinação de recursos, o profissionalismo é uma combinação de competências. Le Boterf (2003, p. 40) afirma que “competência é uma disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica”. Para ele, esse agir deve ter um significado referente àquilo que se quer atingir.

Ele indica algumas competências que se assemelham a itens apresentados por outros autores. Por exemplo, o autor lista como competência “saber administrar a complexidade” (LE BOTERF, 2003, p. 37) e a desdobra em outras competências: “saber agir com pertinência; saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional; saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos; saber transpor; saber aprender e aprender a aprender; saber envolver-se.” (p. 38).

À semelhança de Perrenoud, o conceito de competência implícito em itens dessa taxonomia tem um fundamento no comportamento. O caráter complexo do conceito dilui-se na aceitação de que “saber agir” é, per se, uma competência. Essa constatação é compatível com a percepção de que as taxonomias encontradas, ao privilegiarem aspectos quantitativos, revelam uma concepção de fundo positivista do fenômeno, ainda que as respectivas definições, por vezes, ensaiem uma visão mais abrangente, ao apontar elementos não quantificáveis, como atitudes.

Allal (2004, p. 81) aponta três proposições encontradas na maioria das definições em educação: “(a) que uma competência compreende diversos conhecimentos relacionados; (b) que se aplica a uma família de situações; (c) que é orientada para uma finalidade”. Essa síntese parece-nos captar certa simplificação do fenômeno das competências no campo da Educação. Notadamente, emerge uma relação mais ou menos direta entre saber e ação proposta ou implícita em definições de competência. Em muitos casos, saberes (algumas vezes confundidos com conhecimentos) organizados por esquemas operacionais parecem suficientes para explicar uma ação competente.

No Quadro 1.3, ao resumirmos a discussão desta seção, demonstramos que as três áreas percorrem caminhos semelhantes. O quadro é construído a partir de parâmetros conceituais apresentados anteriormente. Nesse caso, são destacados o modelo paradigmático, a definição e invariantes, além de critérios conceituais, no sentido de Hardy-Vallée (2013).

Quadro 1.3 – Traços epistemológicos de pesquisas sobre o conceito de competência

Traços	Psicologia	Administração	Educação
Modelo paradigmático	Positivista Empirista	Empirista	Positivista Empirista
Definição	Comportamento ou desempenho eficaz pré-estabelecido	Evolução em fases complementares entre si ou concepções mecanicista com vistas à gestão de RH	Estoque de recursos foco em “saber-”
Critério	Foco na dimensão mensurável	Foco na operacionalidade e resultados	Foco na dimensão mensurável
Taxonomia	Dadas em termos de habilidades e comportamentos	Padrões/comportamentos esperados	Baseada no comportamento

Fonte: autoria própria

As três áreas apontadas compartilham traços definidores do conceito de competência. Elas têm uma raiz paradigmática comum de caráter positivista, pois, conforme apontado, vários autores desenvolvem traços característicos dessa raiz em seus estudos. Quanto ao critério conceitual, também são convergentes, pois tendem a focar elementos do mesmo aspecto, qual seja, o comportamento, a operacionalidade e a mensurabilidade do conceito. É possível, portanto, traçar um laço de familiaridade na construção e aplicação do conceito de competência entre essas áreas. O conceito de competência na educação compartilha com aqueles construídos no campo da Administração e da Psicologia características teóricas e metodológicas de pesquisas em suas respectivas áreas. Como exemplo dessas semelhanças e aproximações, citamos Gomes, D. M. (2003, p. 29), para

quem, as bases conceituais subjacentes às respectivas definições de competência sobre as quais operam o sociólogo da educação Perrenoud e Fleury, estudioso da área da Administração e, conforme aponta Manfredi, autora da Psicologia, a abordagem nessa área, são as mesmas. As divergências se dão mais evidentemente na dimensão terminológica. Porém, o levantamento contrastivo entre definições, critérios e taxonomias de competência nesses campos aponta que, numa camada mais profunda de relações, os conceitos compartilham mais semelhanças.

Outro traço relevante na construção teórica nessas áreas consiste no foco em uma de suas dimensões (por exemplo, foco no resultado, foco no comportamento, foco em saberes). O foco da investigação teórica recai sobre sua dimensão ‘objetiva’, mensurável ou operacional. Definições como “competência é a capacidade de”, ou “competência é saber-” podem ser orientadas sob uma perspectiva unidimensional no sentido de competência, isto é, privilegia uma dimensão do conceito. Nesse caso, é possível que haja confusão entre o conceito de competência e outros construtos do mesmo campo semântico, tais como tarefas, objetivos, habilidades etc. Essa também é a conclusão de Conne e Brun (2004). Eles apresentam um estudo sobre o uso do termo competência em documentos educacionais (com ênfase em manuais didáticos em matemática) usados na Suécia francófona. Os autores observam que as competências anotadas nos documentos substituem os campos de saberes e objetivos.

As linhas que unem a trajetória teórico-metodológica do termo competência desde seus estudos na Psicologia até à Educação, passando antes pela Administração de Empresas, conforme demonstrado no quadro acima, resultam na fragmentação do sentido amplo do conceito ou no foco nas partes desvinculadas do todo.

Essa visão de competência pode ser adequada para os propósitos daqueles pesquisadores. Entretanto, não nos alinhamos a essa perspectiva. Entendemos que há um paradigma positivista gerador desses conceitos de competência. Esse paradigma é inadequado para os propósitos desta pesquisa, pois o fenômeno das competências, na perspectiva deste estudo, abrange diferentes dimensões relacionadas à constituição do ser humano. O ser humano é demasiado complexo para explicações que desconsideram aspectos essenciais, como anota Kothe (2013, p. 56),

Descartes observou que, numa mesma situação de batalha, um se acovarda, empalidece e se esconde, enquanto outro fica com raiva, enrubesce e ataca. Não há apenas um sentimento no homem, há diversos, até contraditórios, conforme a situação. Só se poderia supor que há apenas um que seja fundamental caso se

pressupõe uma causa determinante, ou seja, uma alma com uma natureza a priori, dada por um deus, da qual a consequência seria um sentimento só. Não adiantaria substituí-lo por vontade, como fizeram Kant, Schopenhauer e Nietzsche (ou sua variante soft em Freud, o desejo). O próprio Nietzsche, aliás, no fim andou desconstruindo esse conceito, ao registrar que nele se misturam afetos bastante contraditórios, uns mais nítidos e outros menos: seria uma simplificação.

Concordamos com a conclusão de Kothe, pois “(...) o problema está em reduzir o humano a um tipo de sentimento, de reação, de atitude. O espectro das atitudes é mais amplo” (2013, p. 56). Na próxima seção, apresentamos o conceito de competência no campo das Ciências da Linguagem. Nela, traçamos as características de outro paradigma a partir do modelo teórico que consideramos adequado para a compreensão do conceito de competência neste estudo.

1.3. O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM: breve percurso histórico

Nesta seção, é recuperada a trajetória do termo competência nas Ciências da Linguagem, cuja jornada teve início com o termo competência linguística (CHOMSKY, 1965), ampliado para competência comunicativa (HYMES 1972; CANALE e SWAIN, 1980; CANALE, 1983; CELCE-MURCIA, DORNYEL e THURREL, 1995; KUMARAVADIVELU, 2006), até o sistema de competências dos profissionais de ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993).

A recuperação da linha histórica do conceito de competência comunicativa objetiva entender a configuração conceitual das concepções do termo competência na LA. Com isso queremos dizer que, apesar de partirmos do conceito de Competência Comunicativa, essa competência específica não será objeto de apreciação, seus componentes ou como se desenvolvem modelos de competência comunicativa. Para leitores interessados na discussão conceitual do termo competência comunicativa, há trabalhos que podem contribuir para a compreensão do conceito (cf. HYMES, 1972; CELCE-MURCIA, DORNYEI e THURREL, 1995; MOURA, 2005, 2015; ORTIZ ALVAREZ, 2015; BAGARIC e DJIGOMOVIC, 2007; CANALE E SWAIN, 1980; CANALE, 1983; entre outros).

1.3.1 O Conceito de Competência: Raízes na Linguística e na Linguística Aplicada

Ao se fazer um breve levantamento do histórico do termo nas Ciências da Linguagem, logo chega-se a Chomsky (1965), competência linguística; Hymes (1972), competência comunicativa; Canale e Swain (1980); Canale (1983); Celce-Murcia et al. (1995), desdobramentos da competência comunicativa; Almeida Filho (2013 [1993]), competências específicas dos professores de línguas; Alvarenga (1999, 2004, 2014), configuração de competência de professores de línguas; Basso (2001, 2008), competência

discursiva; entre outros a serem apresentados nesta seção. Com esse recorte, pretendemos traçar um quadro geral da evolução cronológica do conceito a começar pela apresentação desses autores, pois eles marcam a trajetória do construto nesse campo de pesquisa.

Pontuamos desde já que observaremos os parâmetros de organização da discussão adotada desde o início do capítulo, isto é, recorreremos aos construtos de Hardy-Vallée (2013) para análise de aspectos definidores do conceito de competência na Linguística e na Linguística Aplicada. Por esses critérios, queremos indicar a organização e os rumos seguidos por diferentes correntes, conforme entendemos, e como o debate tem se desenrolado e que linhas teóricas são reconhecíveis na área da pesquisa sobre o conceito em foco na LA. Para isso, entretanto, consideramos parâmetros o invariante, marcado a partir de definições, o critério conceitual, a taxonomia e a relação entre teoria e prática. Essa adaptação de parâmetros em relação à primeira parte deste capítulo se faz necessária, pois o conceito de competência segue caminhos adversos àqueles seguidos na Psicologia, Administração de Empresa e Educação, ainda que compartilhem pontos comuns na construção do conceito. O objetivo dessa discussão é mapear linhas teóricas reconhecíveis para depois nos localizarmos nesse quadro e justificar a afiliação a uma e não a outra corrente.

1.3.1.1. O conceito de competência: um recorte da evolução do termo na LA

A trajetória do conceito na LA, distinta daquela seguida pelo termo em outros campos de investigação, como na Educação, na Psicologia e na Administração, implica algumas diferenças relevantes na evolução do termo na área das Ciências da Linguagem. Assim, a metodologia de pesquisa, o foco de interesse e o modo como o termo seguiu seu curso se diferenciam substancialmente das outras áreas. Apesar de influência sofrida a partir de campos de interface, como da Educação, por exemplo, o conceito de competência tem traços próprios quando se refere aos seus sentidos na Linguística e na LA. Para Alvarenga (2005), as competências ganham sentido próprio, com viés teórico-metodológico próprio de pesquisa aplicada no campo da LA.

O conceito de competência (sentido amplo) se torna alvo de esforços de definição na LA a partir dos anos 1990. Para Alvarenga (1999, p. 34), “a discussão começa com foco na competência linguístico-comunicativa para depois se ampliar”. Essa autora, em sua tese de doutorado, investiga um complexo de competências de um professor de inglês com base no sistema de cinco competências previsto por Almeida Filho, cujo modelo “tem raízes teóricas nos estudos de Hymes, Canale e Swain (quanto à competência linguístico-

comunicativa) e de Mello (quanto à competência profissional do professor)” (ALVARENGA, 1999, p. 34).

Hymes, Canale e Canale e Swain lançam as bases e desenvolvem o conceito de competência comunicativa (CELCE-MURCIA et al. 1995, ORTIZ ALVAREZ 2015, entre outros autores). Isso representou uma abertura no ensino de línguas para estudar e compreender o valor do construto da competência para esse campo de trabalho. Em seu primeiro momento, isso significou um predomínio de estudos voltados para a compreensão e desenvolvimento da competência comunicativa acompanhado de certo silêncio em relação a outras competências de profissionais do ensino de línguas.

Chomsky é considerado o primeiro autor a usar o termo competência no campo dos estudos linguísticos (ORTIZ ALVAREZ, 2015; CELCE-MURCIA et al., 1995). O conceito de Competência Linguística (CHOMSKY, 1965) refere-se ao conhecimento do falante sobre o sistema da língua. O autor, no entanto, contempla apenas uma dimensão do conceito ao fazer uma cisão construindo a dicotomia competência/desempenho. Em estudos posteriores, o autor e seus colaboradores avançaram na compreensão e esclarecimento de seu objeto de estudo.

O termo competência refere-se à faculdade de linguagem, verdadeira “propriedade da espécie” humana²⁶ (CHOMSKY, 2005, p. 29). Para o autor, a faculdade da linguagem é um órgão como qualquer outro (CHOMSKY, 2005, p. 31) na estrutura biológica humana. Assim, a ideia de competência para o autor ganha contornos diferentes daqueles compreendidos na LA. Uma indicação disso é que Chomsky tem usado outro termo técnico, Língua-I, que substitui o termo competência, segundo Smith (2005, p. 12), ou seja, o conceito de competência de Chomsky ganhou outras dimensões e sentidos diferentes dos significados originais em seu programa de pesquisa. Isso indica que o fenômeno estudado pelo linguista é um objeto diferente daquele referido nos estudos do campo da AELin. Chomsky estuda um objeto mental, interno e profundo na relação mente/cérebro (cf. TAVEIRA DA CRUZ, 2005). Os fenômenos em foco na LA não são objeto de estudo nem de preocupação de Chomsky.

Hymes (1972) reage ao conceito de Chomsky por entender que o escopo da teoria linguística deve abarcar visionamentos de natureza abstrata e especulativa (falante-

²⁶ Na obra intitulada *Novos Horizontes no Estudo da Linguagem*, publicada em português em 2005, Chomsky explica a trajetória de seus estudos, desde o gerativismo até o programa minimalista. Para uma leitura mais aprofundada, sugerimos leitura inicial de Moura (2005, 2015) e Ortiz Alvarez (2015) e o capítulo I de Taveira da Cruz (2005).

ouvinte ideal, comunidade homogênea) sem se afastar da “criança real” falante da língua em uma escola, por exemplo (p. 270). Hymes critica conceitos apresentados por Chomsky, como comunidade homogênea, falante ideal, competência linguística e desempenho. O autor deixa claro que a ideia de competência linguística é insuficiente para explicar os fenômenos da linguagem em suas dimensões sociais. Garcia e Fronza (2011, p. 86-87) afirmam que

Para Hymes (1972), não é suficiente que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para denominá-lo como competente em termos comunicativo, mas que conheça e faça uso das regras do discurso da comunidade onde se insere, conectando, dessa forma, as concepções de competência e desempenho.

Ortiz Alvarez (2015, p. 241) corrobora essa visão ao atribuir a Hymes a junção da ideia de competência e desempenho, distintas na dicotomia chomskyana, ou seja, para Hymes, o conceito deve abarcar duas dimensões, pelo menos, tornando o construto ainda mais complexo: o termo abrange uma dimensão abstrata da linguagem e outra concreta.

Hymes (1972), afirma Ortiz Alvarez (2015), faz uma retomada do termo competência, relevante para o mundo da educação, em especial, para o ensino de línguas. Ele, ainda segundo a autora, amplia o conceito de competência apresentado por Chomsky, ao atribuir quatro aspectos ao conceito: o potencial sistêmico (se e em que sentido algo ainda não foi realizado e conhecido) – Chomsky teria reduzido o conceito de competência a esse aspecto; adequação (se e em que medida algo é apropriado, efetivo ou dessa natureza em um dado contexto); ocorrência (se e em que medida algo é realizado); praticabilidade (se em que medida algo é possível). A autora explica que é aí que consiste uma relevante contribuição de Hymes: “a competência não mais fundada biologicamente, mas se torna uma capacidade adaptativa e contextualizada, e o seu desenvolvimento requer um procedimento de aprendizagem formal ou informal” (p. 241). O autor

definiu competência comunicativa não apenas como uma competência gramatical inata, mas também como a capacidade de usar competência gramatical em uma variedade de situações comunicativas, trazendo, assim, a perspectiva sociolinguística para a visão linguística de competência de Chomsky²⁷ (BAGARIC e DJIGUNOVIC, 2007, p. 95, tradução nossa).

Ortiz Alvarez (2015, p. 242) acrescenta que, ao se diferenciar de Chomsky, Hymes amplia “o quadro teórico da linguística em direção à linguagem como resultado da experiência social das comunidades de falantes, muito além da linguística imanente e da psicologia mentalista ou cognitivista.”

²⁷ Hymes (1972) defined communicative competence not only as an inherent grammatical competence but also as the ability to use grammatical competence in a variety of communicative situations, thus bringing the sociolinguistic perspective into Chomsky’s linguistic view of competence.

Na perspectiva de Ortiz Alvarez (2015, p. 246), o histórico do termo evidencia dois movimentos de orientação contrária entre si: um, que vai das propriedades do indivíduo à adaptação ao ambiente, e outro, que vai das exigências do ambiente às capacidades exigidas do indivíduo. No primeiro caso, as competências são propriedades biológicas do indivíduo. No segundo, parte-se das necessidades do ambiente para se definir quais competências são exigidas do indivíduo sem se preocupar com o caráter inato ou adquirido das competências.

A partir de Hymes (1972), o conceito de competência comunicativa passa a fazer parte do arcabouço teórico de linguistas aplicados e do campo profissional do ensino de línguas. Esse conceito está associado ao movimento comunicativo (CELCE-MURCIA, DORNYEI e THURREL, 1995). Widdowson (1991) põe o movimento comunicativo (ensino comunicativo) sob cuidados ao expressar que o ensino de línguas deve proceder a um exame crítico, pois a língua pode não ser ensinada automaticamente se se concentrar o ensino em “noções” ou “funções” ao invés de estruturas isoladas (p. 9-10). Para ele,

as pessoas não se comunicam melhor por meio de noções isoladas ou realizando funções isoladas do que através de modelos de oração. Não conseguimos um grande avanço na nossa pedagogia com a simples substituição de unidades abstratas isoladas do tipo linguístico por outras de tipo cognitivo ou comportamental (p. 9-10).

O ensino por funções ou noções significa algum avanço em relação ao ensino de estruturas isoladas, mas, como se vê acima, Widdowson reconhece que esse avanço não é suficiente para garantir a aprendizagem e o uso comunicativo da língua.

Nesse contexto mutante, o conceito de competência comunicativa ganha impulso e tem merecido contínuas revisões (CANALE e SWAIN, 1980; CANALE, 1983; CELCEMURCIA, DORNYEI, THURREL, 1995; ALMEIDA FILHO, 2012; BASSO, 2001; MOURA, 2015). Para Celce-Murcia, Dornyei e Thurrel (1995), Canale e Swain apresentam o primeiro modelo amplo de competência comunicativa. O modelo seguinte, segundo os autores, é o de Bachman e Palmer, que reorganizaram algumas categorias apresentadas por Canale e Swain, em total de três categorias. Canale (1983) faz uma reelaboração do modelo publicado em 1980. Ele transfere elementos da competência sociolinguística, componente da competência comunicativa, para uma quarta categoria (BAGARIC e DJIGUNOVIC, 2007).

Celce-Murcia, Dornyei e Thurrel (1995), por sua vez, ampliaram o modelo de Canale e Swain com objetivo de interesse prático para o ensino de línguas. Segundo os autores (1995), há um descompasso entre o que se sabe sobre uso comunicativo da língua e os interesses do ensino de línguas. Por isso, os autores declaram que seu modelo de competência

comunicativa, que segue os trabalhos de Canale e Swain (1980) e Canale (1983), deve servir como um “check list” (p. 29) para profissionais do ensino de línguas.

O conceito de competência nas discussões sobre a competência comunicativa e nos sucessivos modelos não é expresso formalmente. O sentido permanece difuso ou apenas sugerido. Basicamente, apesar do percurso de aproximadamente duas décadas de esforços para aumentar a compreensão sobre a competência comunicativa, o termo competência não se apresenta claramente definido entre linguistas, linguistas aplicados e profissionais do ensino de línguas (CELCE-MURCIA, DORNYEI e THURREL, 1995, p. 6; TEIXEIRA da SILVA, 2000, entre outros). Um indicativo disso reside no fato de que as pesquisas sobre desenvolvimento profissional de professores de LE têm foco voltado para o desenvolvimento de modelos linguísticos: oralidade, proficiência, competência comunicativa (CONSOLO, 2007b; TEIXEIRA DA SILVA, 2014; RAMOS, 2015, entre outros).

O conceito de competência comunicativa precede a ampliação da discussão sobre uma visão mais abrangente e função mais adequada do conceito. A ampliação do significado do termo se dá no sentido de abarcar outras dimensões do trabalho do professor de línguas não abrangidas pela competência comunicativa. O principal modelo nessa direção é o de Almeida Filho, a partir de sua publicação de 1993 seguida por expansão de suas explicações e ideias em publicações seguintes.

Almeida Filho (2013[1993]) amplia o leque de preocupações na pesquisa sobre competências dos professores e funda uma linha de pesquisa na LA ao introduzir um sistema de competências específicas de professores de língua no modelo da OGEL. Muitos trabalhos, então, passam a contemplar outras competências no ensino de LE além da competência comunicativa (ALVARENGA, 1999; BASSO, 2001; BANDEIRA, 2003; COSTA, 2005; MOURA, 2005; SANT’ANA, 2005, SARAIVA, 2005; TARGINO, 2007; SOUZA e SOUZA, 2015; LIMA, 2015). Essa expansão foi além ao se abrir um campo de pesquisa sobre as competências dos aprendizes de línguas (ALMEIDA FILHO, 2014b; FERRAÇO DE PAULA, 2014; RIBEIRO, 2014; NASCIMENTO, 2009).

Alvarenga (1999, 2005, 2014) assume uma perspectiva holista na concepção de competência. Ela sugere um olhar humanizado do professor sobre si mesmo para sedimentar a construção de competência (ALVARENGA, 2005 *passim*). Na LA, isso tem se manifestado por definições que incluem uma perspectiva multidimensional, dinâmica e complexa (BANDEIRA, 2015; ORTIZ ALVAREZ, 2015; ALMEIDA FILHO, 2014b; MOURA, 2015;

SANT'ANA, 2015). Assim, entende-se que competência é composta por teorias (de base formal e informal), atitudes, capacidade de decidir (o que implica autonomia) e de agir (resolução de tarefas e problemas relacionados ao âmbito de ação). Bandeira (2015, p. 120) explica, ancorado em Almeida Filho, que a competência possui diferentes aspectos e é multifacetada e dispõe os agentes à ação.

Atualmente, portanto, há um modelo teórico que propõe problemas e soluções relacionados a estudos sobre o desenvolvimento de competências de professores de LE. Esse modelo, examinado no próximo capítulo, provê base teórica apoiada por um conjunto de ferramentas metodológicas que instrumentalizam o pesquisador a criar e resolver problemas no desvendamento das competências necessárias ao avanço do ensino e aprendizagem de LE.

1.4 CONCLUSÃO

O conceito de competência pode ser construído de diferentes maneiras, considerados critérios ou aspectos específicos em uma dada área de estudo ou profissional. As razões para isso podem variar de acordo com as necessidades, objetivos ou utilidade do conceito para essa área. Entendemos que, no campo do ensino de línguas, esse construto se estabelece em um contexto complexo e dinâmico. Há, portanto, necessidade de se levar em consideração as diferentes dimensões que o contexto requer. Partimos da ideia de pessoa como referência principal para lançarmos um olhar sobre esse conceito como um que apresenta dimensões técnicas, mas também abrange fatores não quantificáveis.

Para Demo (1995b, p. 19), “É incompetente a cidadania que é só técnica, ou a que se quer só política, porque a capacidade de inovar com sentido humano carece das duas dimensões numa matriz única”. Além disso, afirma que “Não é viável sequer imaginar um processo educativo que não seja político intrinsecamente.” (1995b, p. 19). Por outro lado, o autor (1995b) afirma que ser competente não precisa significar habilitar-se para competir, mas para participar, colaborar, construir, conviver. A afirmação de Demo coincide com a perspectiva de Arruda (2003) de que o *homo* é inerentemente cooperativo, altruísta e solidário. Por extensão, podemos afirmar que o conceito de competência pode ser apreciado em suas dimensões externas, concretas, e internas, humanas. É possível pensar na “formação da *competência histórica humana*” (DEMO, 1995b, p. 18, *itálico do autor*).

Numa perspectiva da evolução histórica de uso do termo, com especial interesse para a Linguística Aplicada, Ortiz Alvarez (2015, p. 236) explica que o termo competência significava que uma corte ou pessoa era “competente” para realizar julgamento.

Depois, veio a designar a capacidade de alguém se pronunciar sobre algum assunto. Mais tarde passou a definir a capacidade de realizar trabalho determinado. Na sequência desse percurso, “o componente afetivo e o caráter individualizante passaram a incorporar-se ao conjunto de elementos que fazem parte da natureza da competência” (2015, p. 236). Atualmente, há uma tendência a incluir as dimensões cognitiva, profissional e individual.

A posição de Almeida Filho (2015b) de que o professor jamais está vazio de competência completa essa perspectiva de que a competência é parte de um conjunto de características inerentemente humanas. Santos e Ortiz Alvarez (2015, p. 266) sustentam que “para compreender o professor profissional, é preciso, antes, que se compreenda o professor como pessoa, o seu cotidiano, a sua relação com o ambiente de trabalho e de como ele se constitui na prática docente, como agente de transformação de um momento histórico-social”. O estudo das competências de professores de línguas é parte do campo da teorização da formação de professores em uma perspectiva reflexiva e é condizente com o movimento de profissionalização docente. Ademais, o termo competência também é entendido como um conceito complexo, isto é, formado por vários componentes em diferentes dimensões.

Apesar de se descrever um modelo estável em campos epistemológicos interessados no conceito de competência e de identificarmos um paradigma mecanicista comum nessas áreas, é possível, também, afirmar que não há um só modelo de competências, pois outro paradigma pode ser registrado em campos de estudo desse fenômeno, como a LA. Trata-se de um paradigma complexo e abrangente, que abarca aspectos humanizantes. Nessa visão, o fenômeno é visto a partir da pessoa como elemento fundante da competência atuando em um espaço delimitado. Assim, para este trabalho, concebemos competência como um complexo que erige de atributos da pessoa capaz de mobilizar elementos de diferentes naturezas (abstratas e aplicadas) que se dirige à atuação no meio social. Esse complexo capacita o professor de línguas a materializar sua abordagem conscientemente rumo à construção de um espaço possibilitador do desenvolvimento da competência comunicacional do aprendiz. Entre esses atributos, destacamos alguns aspectos que são comuns a todas as competências: atitudes, vontade, ação e conhecimentos.

Esse sentido geral do termo competência norteará e servirá de critério para avançarmos na discussão de competências específicas do professor de línguas. Esse é o principal propósito do próximo capítulo. Nele, discutimos o Modelo Almeidiano como baliza teórica no estudo das competências específicas, em especial, da competência aplicada de professores de línguas.

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMENTO NO ENSINO DE LÍNGUAS: VEREDAS DE UMA COMPETÊNCIA ESPECÍFICA

INTRODUÇÃO

No Capítulo I, apresentamos um quadro de elaboração e análise do construto competência abrangendo diferentes áreas epistemológicas, incluindo campos de estudo abrangidos pelas Ciências da Linguagem. Neste capítulo, o objetivo é o aprofundamento do estudo em competências específicas de professores de línguas com ênfase na Competência Aplicada, foco de interesse desta pesquisa. A exploração começa pela apresentação do Modelo Almeidiano, principal fundamentação teórica da pesquisa no âmbito da LA. Algumas das competências específicas, como a Competência Implícita (CI) e a Competência Teórica (CT), são apresentadas como parte de um sistema de competências no modelo da OGEL. O capítulo é encerrado com a apresentação de categorias de formalidade da CA.

2.1 O MODELO ALMEIDIANO

Ao definirmos competência, assumimos que trata-se de um complexo que erige de atributos da pessoa capaz de mobilizar elementos de diferentes naturezas ou dimensões que se dirigem à atuação no meio social. Acrescentamos que esse complexo capacita o professor de línguas a materializar conscientemente sua abordagem de ensino rumo à criação de um espaço viabilizador da construção da competência comunicacional do aprendiz.

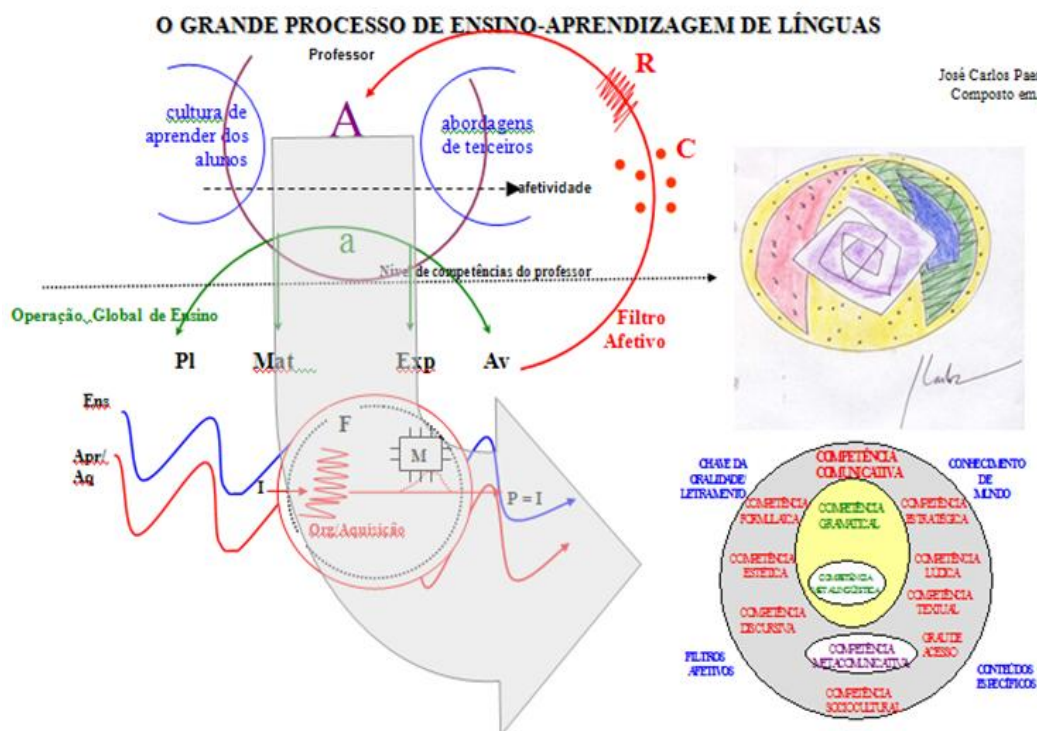
Essa definição pressupõe uma abordagem de ensino (no sentido de ALMEIDA FILHO, 2013, 2005; MENDES, 2008), uma concepção complexa do conceito de competência (diferentes componentes de naturezas diversas), um limite de ação (contextualizado), uma dimensão material (de atuação do profissional) e objetivos da operação de ensino. Essa explicação coincide com a descrição do modelo da Operação Global de Ensino de Línguas – a OGEL (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 36.). Essa coincidência não ocorre por acaso, uma vez que esse modelo ampara a visão norteadora da concepção teórica adotada neste trabalho e da pesquisa que busca responder às perguntas apresentadas no início desta tese.

A OGEL foi a primeira parte do modelo elaborado por Almeida Filho (1993) e surgiu como uma ferramenta teórica, elegante e descritiva do ensino de línguas, tendo servido como modelo na pesquisa (cf. ALVARENGA, 1999; BASSO, 2000; BANDEIRA, 2003; SANTOS, 2004; entre outras) e na atividade profissional. Como modelo teórico, a OGEL tem

servido de base de estudos sobre fenômenos do ensino e da aprendizagem de LE. Na atividade profissional, tem sido útil na formação continuada de professores, pois oferta insumo para que esses profissionais possam explicar como e por que ensinam línguas em dadas circunstâncias.

O autor elaborou uma representação gráfica da OGEL, reproduzida na figura 2.1. É um modelo complexo, pois abarca diferentes dimensões (abordagem e concretudes), vários conceitos fundantes de processos de ensino e de aprendizagem de línguas e um sistema teórico capaz de orientar problematização na área profissional.

Figura 2.1: Operação Global de Ensino de Línguas



Fonte: Almeida Filho (2011, p. 36).

De acordo com Targino (2007, p. 38-39),

ele [o modelo da OGEL] sintetiza a multidimensionalidade do processo de ensino/aprendizagem de línguas, as fases inter-relacionadas e as forças que controlam esse processo, as bases que representam a conjunção das instituições organizadas e organizadoras da sociedade e da escola, e que validam a profissão do professor de línguas, sob cuja orientação ele funda a prática.

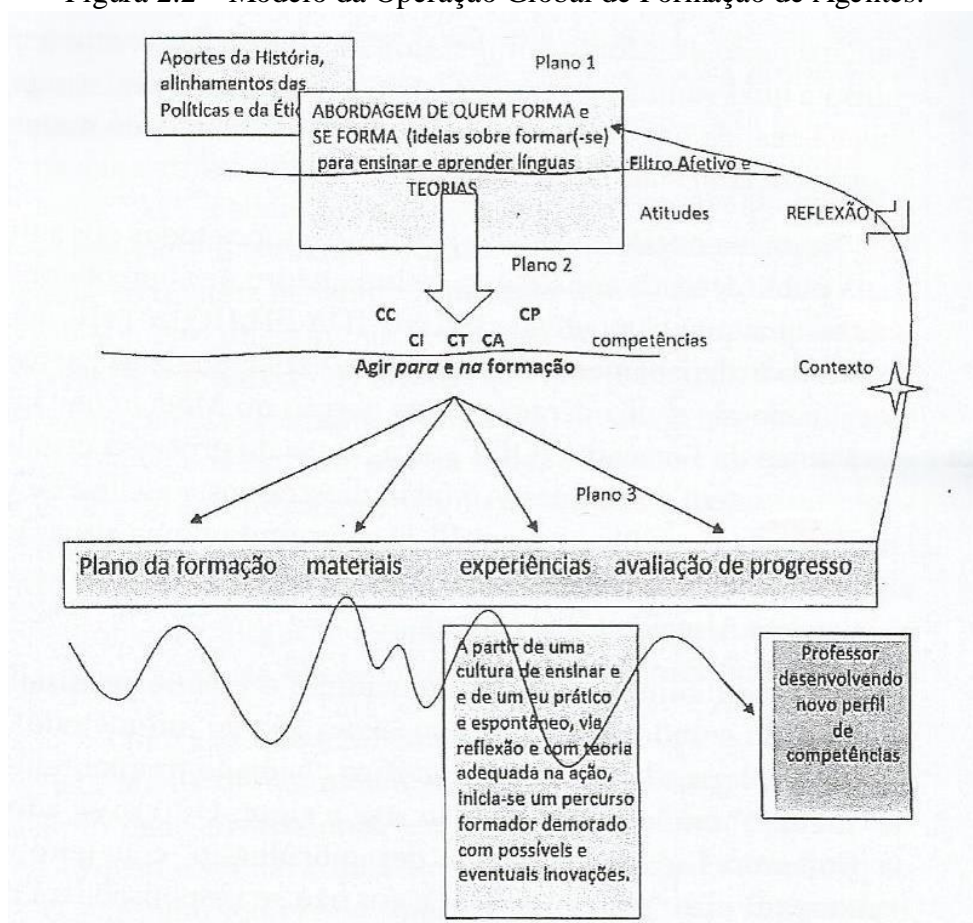
Conforme observa a autora, o modelo tem uma dimensão filosófica, orientadora do processo representado pela abordagem. Apresenta uma dimensão material dividida em quatro fases submetida à abordagem. A representação teórica ainda inclui filtros afetivos²⁸ e reserva espaço intermediário para as competências específicas entre os níveis hierarquizados do modelo.

²⁸ Reconhecemos a relevância da afetividade, porém, neste trabalho, ela não será tomada como fator analisado. Focamos os elementos constituidores de competência, como a atitude.

A OGEL, entretanto, não representa a completude do modelo. Ela é o núcleo do Modelo Almeidiano, a partir do qual, o autor expande sua teorização a ponto de abranger toda a subárea da AELin. O reconhecimento de que a OGEL é o núcleo do Modelo Almeidiano implica aceitar que os processos de ensinar e aprender línguas é objeto central da área epistêmica da AELin. Desse modo, o autor inclui uma concepção de LA, orientações paradigmáticas, objeto e metodologia de pesquisa (ALMEIDA FILHO, 2014b; 2008) voltados para aqueles processos.

Além disso, a OGEL espelha a OGF, isto é, suas estruturas são semelhantes, apesar de representar processos diversos. Para Almeida Filho (2016), toda iniciativa de formação é orientada por uma abordagem de Formação apoiada por uma configuração de competências com vista à formação do professor. Essa estrutura se completa, em situação formal, com o nível das materialidades. Ela se sustenta pela descrição dos componentes da competência sob análise. O autor elaborou uma representação da OGF, reproduzida abaixo.

Figura 2.2 – Modelo da Operação Global de Formação de Agentes.



Fonte: Almeida Filho (2016, p. 19).

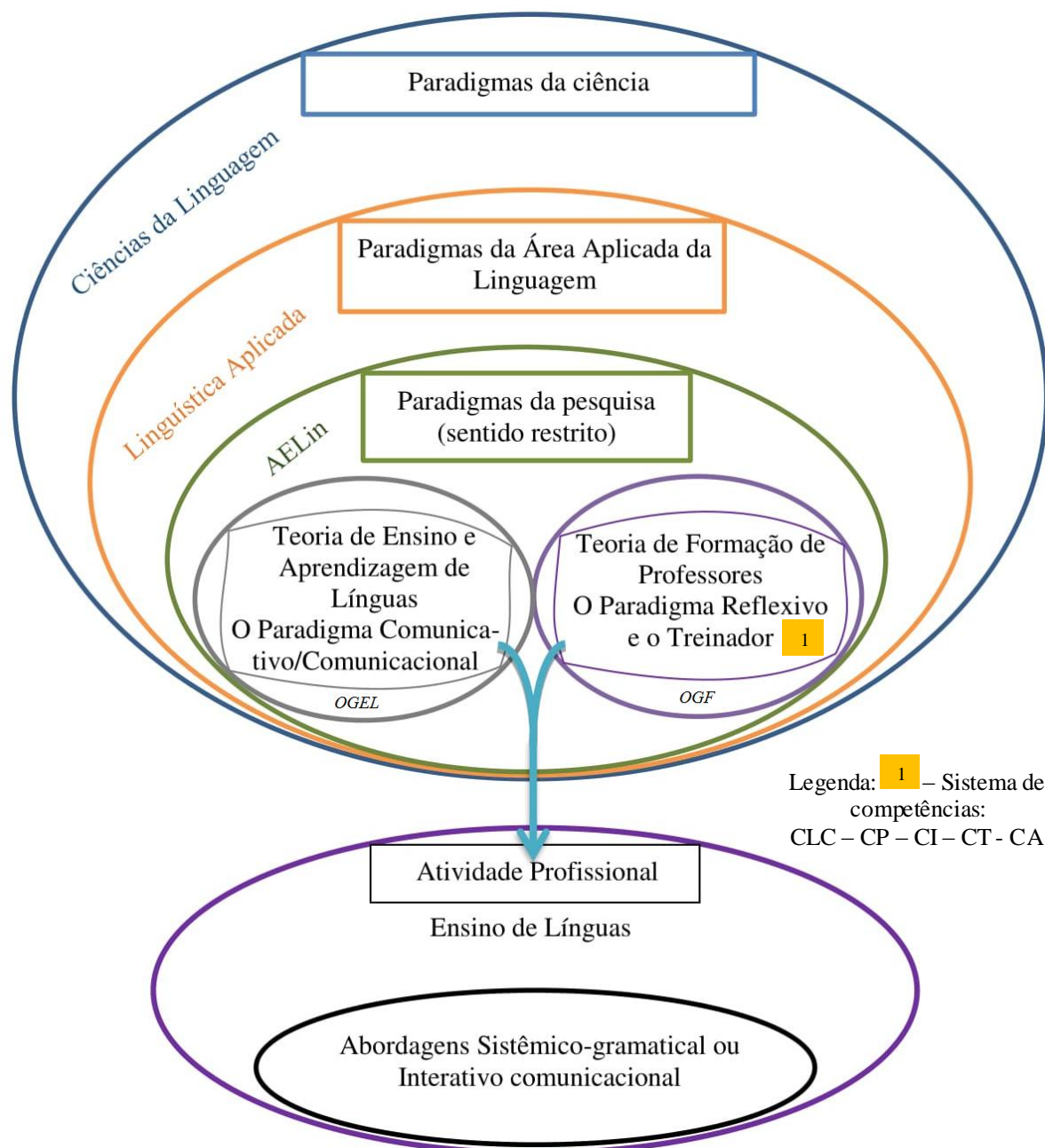
O modelo “está hierarquizado em níveis decrescentes de abstração ou crescentes de materialidade com máxima generalização no topo e extrema concretude e

instanciamento na parte de baixo” (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 17). O ponto máximo de abstração, a abordagem, abarca um núcleo formado por um “conceito de formação, por um conceito de formar-se e por um conceito de gerir a formação de professores de línguas”, segundo o autor (2014a, p. 19). As competências figuram entre a abordagem e as concretudes. No plano das concretudes, encontram-se as fases da ação no processo de formação: planejamento da formação, materiais, experiências de ensino e aprendizagem e avaliação do processo. O processo em marcha contribui para o desenvolvimento das competências do professor e o ajuda a evoluir em sua profissionalidade (ALMEIDA FILHO, 2016). Destacamos que a formação continuada de professor prossegue por meio do desenvolvimento de suas competências específicas previstas no modelo.

A área de ensino de línguas (AELin) abrange, além da frente de estudos e teorização dos processos de ensinar e aprender e da Formação de professores, o campo de atividade profissional (ALMEIDA FILHO, 2016, 2014b, 2008; SCHMITZ, 1992). Como campo de estudo, AELin constitui uma subárea da Linguística Aplicada, um campo de pesquisa aplicada localizado nas Ciências da Linguagem. O campo das Ciências da Linguagem abriga três áreas de pesquisa. Além da Linguística Aplicada (LA), ela agrega também a Linguística e a Estética da Linguagem (ALMEIDA FILHO, 2008), cada uma autônoma com possibilidades de contato interdisciplinar (ALMEIDA FILHO, 2014b).

Como área epistemológica, o ensino de línguas é orientado por paradigmas na teorização do ensino, da aprendizagem e da formação de agentes, ao passo que no campo da atividade profissional, a abordagem de ensinar é elemento que assume o papel filosófico de orientar ações e modelar processos de ensino e de aprendizagem. É nesse campo que se localiza a OGEL. A seguir, apresentamos uma representação pictórica desenvolvida por Bandeira e Sant’Ana (2015) do modelo epistêmico de área descrito nesta seção.

Figura 2.3 – Representação do Modelo Almeidiano



Fonte: Bandeira e Sant’Ana (2015, p. 10, mimeo), adaptado.

A figura 2.3 ilustra o mapeamento epistemológico da AELin. Bandeira e Sant’Ana (2015, p. 9) explicam que “Os círculos coloridos representam uma organização hierárquica da divisão epistemológica no campo da Linguística Aplicada. O círculo externo (em azul) representa a grande área das ciências da Linguagem, que abarca, entre outras, a LA”. Observamos ainda que o círculo marrom representa a LA, enquanto o verde representa a AELin. Logo abaixo, indicado por setas, o círculo roxo representa a área de atuação profissional do ensino de línguas.

Na figura, observa-se que a LA pertence ao campo das Ciências da Linguagem. No bojo desse campo científico, diferentes disciplinas irmãs – Linguística e Estética da Linguagem (ALMEIDA FILHO, 2015a) – coexistem com a Linguística Aplicada, uma área composta por várias disciplinas aplicadas, como a Tradução, Fraseologismo e a AELin, entre outras, segundo Almeida Filho (2015a). Na AELin, duas vertentes abrigam três campos: Aprendizagem e ensino de línguas por um lado, onde se encontra a OGEL, e Formação de agentes, onde se encontra a OGF, por outro. Trata-se do Modelo Almeidiano.

Esse modelo começa sua trajetória de desenvolvimento por estudos da OGEL e desdobra-se na OGF. Assim, alcança três frentes de atividade acadêmico-profissional: Teoria de Ensino e Aprendizagem de Línguas; Teoria de Formação de Professores; e atividade profissional de Ensino e Aprendizagem de Línguas. Na LA no Brasil, esse modelo tem sido uma das principais referências teóricas para aprofundamento na compreensão do sentido e relevância do conceito de competência para o desenvolvimento do ensino de línguas, entre outras pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de língua. O Modelo Almeidiano candidata-se a modelo epistêmico de área, ou paradigma em sentido restrito, conforme Khun, pois tem oferecido problemas modelares e soluções no ensino de línguas e cobre a área epistemológica da AELin (KHUN, 2012; BANDEIRA e SANT'ANA, 2015).

2.1.1. Competências de Professores de Línguas: Um Sistema no Modelo Almeidiano

No modelo Almeidiano, as competências formam um sistema. Trata-se de um conjunto de cinco competências específicas que se tocam, se retroalimentam e se desenvolvem (ALVARENGA, 1999; BANDEIRA, 2003; SARAIVA, 2005). Além disso, as competências específicas têm sua origem e força na abordagem. Targino e Ortiz Alvarez (2015, p. 196) lembram que, para Almeida Filho, “as concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma língua-alvo se mantêm como a matéria prima das cinco competências mínimas dos professores.” No mesmo sentido, Bandeira (2015) argumenta que essas competências instrumentalizam a abordagem. Acrescentamos que a abordagem não só dá origem e fornece matéria prima ao sistema de competências, como também forma com elas um conjunto harmônico que produz materialidade na realização de um ensino de natureza específica (gramatical ou comunicacional, por exemplo) orientada pela abordagem.

Almeida Filho (2014b, p. 29-31) defende que o número de competências deve ser modesto. Há algumas razões para isso: elegância científica, representação holista do fenômeno, entre outros. Destacamos que os parâmetros de delimitação conceitual

apresentados por Hardy-Vallée (2013) podem imprimir rigor terminológico e conceitual na construção de teorias no campo da LA sobre as competências dos professores de línguas. Isso fortalece a visão do linguista aplicado de que a taxonomia de competências deve manter-se limitada. Nessa perspectiva, os vários parâmetros contemplam o fenômeno das competências de forma integral, incluindo componentes, critérios, dimensões e níveis variados de um mesmo conceito.

Como apontado desde o início, o foco de interesse desta pesquisa encontra-se no conceito de CA. Atendendo a critérios qualitativos associados a um modelo paradigmático holista sem perder de vista os parâmetros mencionados acima, o estudo dessa competência específica será orientado por princípios e conceitos que buscam descrever um fenômeno complexo, multidimensional e em fluxo. Assim, apresentamos desde já algumas ferramentas teóricas para descrição e análise de competências específicas.

Começamos por propor que a oposição entre teoria e prática seja substituída pelo par prática e práxis. Entendemos que uma (prática ou práxis) não substitui a outra, mas cada uma tem papel relevante e específico no conjunto da atividade (ação) profissional, conforme detalhado à frente. Ademais, a prática ou a práxis, porque passíveis de descrição, análise e interpretação são inerentemente teóricas²⁹. Propomos, por conseguinte, significados próprios para esses três termos com o fim de evitar a carga semântica resultante da separação entre teoria e prática, a saber: prática, práxis e atividade profissional.

O termo atividade profissional tem um sentido geral e se refere a todo o conjunto de práticas, práxis, procedimentos, técnicas, materiais e ações de caráter pedagógico no âmbito das diferentes fases da OGEL. Ela, portanto, abarca tanto a prática quanto a práxis. O termo prática é empregado para se referir ao conjunto de procedimentos, técnicas, materiais e ações de caráter pedagógico no âmbito das diferentes fases da OGEL cuja origem for atribuída à competência implícita. Práxis representa o conjunto de procedimentos, técnicas, materiais e ações no âmbito das diferentes fases da OGEL cuja origem for atribuída à competência aplicada.

Essa categorização apresenta algumas implicações registradas a seguir, mas antes é preciso explicitar que, além de ferramentas conceituais, um dos objetivos dessa resignificação/categorização consiste em estabelecer diferenças teóricas entre conceitos na

²⁹ Na prática, não é a teoria que é outra, mas o fenômeno. Indicamos com isso, que se a teoria diverge da prática ou vice-versa, então a teoria em questão pode explicar outro fenômeno, prática, situação etc.

análise de competências. Para Bandeira (2003, 2015), a prática funda-se em categorias de informalidade, enquanto a práxis baseia-se em categorias de formalidade sintetizadas em componentes da CA (ALMEIDA FILHO, 2015b). A prática também está associada a atuação implícita ou explícita no âmbito da competência implícita, ao passo que a práxis está relacionada à atuação explicitada e conscientizada no âmbito da CA.

Posto isso, podemos retomar o conceito de competência como um composto complexo, multidimensional, com representação em uma dimensão implícita em um *continuum* até outra dimensão explicitada, delimitado por um campo de atuação e fins específicos. Esse composto envolve diferentes componentes, tais como conhecimentos (teorias, crenças, saberes, experiências etc.), atitudes (posicionamentos, sentimentos frente aos alunos, à língua, ao ensino, à profissão, predisposições para agir etc.) e ações (escolha/adaptação e produção de materiais, procedimentos de ensino, técnicas etc.), que apresentam naturezas diferenciadas (abstrata e material). Além desses termos, outros conceitos nucleares e de interface dão suporte a compreensão assumida neste trabalho sobre o sistema de competências da OGEL. O *continuum* entre o implícito e o explícito, objeto de análise à frente, é um exemplo. Esse destaque é relevante pela importância desses traços na formação e distinção de três competências relacionadas entre si no desenvolvimento do profissional de línguas, analisadas com mais detalhes em seção própria, a CI, a CT e a CA.

Na área da AELin, o conciso modelo de competências de professores de línguas Almeidiano acompanha essa perspectiva. O sentido de cada competência abrange diferentes componentes de variadas dimensões. O critério conceitual não permite uma proliferação de competências de professores e tenta ajustar sob medidas adequadas os elementos da OGEL. Almeida Filho (2005a) defende que todo professor, ao entrar em operação de ensinar uma língua, mobiliza minimamente duas competências (a CI e a CLC) com as quais já pode desenvolver um processo de ensino, mas pode ter sua atividade apoiada por outras competências que fortalecem o tipo de ensino que pretende implementar. Além da CI e da CLC, o professor pode desenvolver ainda a CP, a CT e a CA.

Nesse sistema, a CP é tida como dinamizadora (ALVARENGA, 1999) das demais; a Competência Linguístico-comunicativa (CLC) pode ser entendida como uma competência de base para as outras (Almeida Filho, em comunicação pessoal); a Competência Implícita (CI) como a mais básica, primeira e primordial, pois permeia todas as outras (BANDEIRA, 2003, 2015), a Competência Teórica (CT) faz apelo à área de conhecimento do

profissional (TARGINO e ORTIZ ALVAREZ, 2015), portanto, de base fortemente formal. A Competência Aplicada (CA) é sintética, segundo Sant’Ana (2005), portanto aproxima e amarra as demais em sua composição. Considerando o interesse da pesquisa, este estudo foca a CI, a CT, além da CA, sobre as quais são feitas considerações em seções próprias. Antes, porém, é necessário apontar linhas de pesquisa e alinhamentos epistêmicos sobre o estudo das competências específicas na AELin na próxima seção.

2.1.2. Competências no Modelo Almeidiano: Linhas de Pesquisa na AELin

Há uma corrente de pesquisadores na LA que atribui “importância à conscientização do professor acerca de sua prática, conscientização essa possível de ocorrer a partir do processo de reflexão realizado pelo próprio professor” (ALVARENGA, 1999, p. 111). Essa linha de pesquisa, apoiada por uma corrente de pesquisadores da LA, aponta para um desenvolvimento baseado na explicitação da própria abordagem (ALMEIDA FILHO, 2005a). Mendes (2008, p. 60) ratifica essa maneira de compreender a profissão de ensinar línguas ao afirmar que o ponto de partida “na formação de professores é o de ajudá-lo a compreender a sua própria abordagem de ensinar, para que depois possa realimentá-la e modificá-la a depender das necessidades e características dos contextos nos quais atua.”

É nessa linha que se discute a análise de competência (ALMEIDA FILHO, 2005a; ALVARENGA, 2014). Ela se fundamenta na compreensão da prática do professor de línguas e na análise de sua abordagem como eixos de estudo e compreensão dos processos de desenvolvimento profissional no campo do ensino de línguas, pois a configuração de competências do professor é única, porque pessoal. Para a autora, o estudo das competências

não se trata de medir comportamentos na busca de algo ideal, mas de se compreender que há competências ou combinado específico de conhecimentos, constitutivos de nossas práticas pedagógicas que se organizam dinamicamente e em feixe e fluxo, configurando-se de maneira diferente e única de acordo com cada época, cenário, formação do professor, extrapolando, desse modo, a sala de aula (ALVARENGA 2014, p. 212).

Nessa corrente entende-se, segundo apontam Alvarenga e Bacellar (2007, p. 143), competência como saberes construídos ao longo da vida profissional e reflexão como um aspecto do desenvolvimento de competências. Assim, o sentido de competência, para as autoras, não se alinha com o de padrões tidos como desejáveis, corretos ou esperados, pois a padronização (de comportamentos, procedimentos etc.) não se afina com uma perspectiva que tem a reflexão como um eixo de formação.

Em consonância com essa visão, para Moura (2015, p. 78), a ideia de praticidade tecnicista e idealista (comportamentos ideais) não explica mais o fenômeno das

competências de professores de LE, pois é insuficiente para abarcar as dimensões humanas. Comportamentos previsíveis representam objetos estáticos. Segundo Moura (2015, p. 99),

Muitas das críticas aos modelos de formação por competências ocorrem por serem propostas voltadas à competição, que buscam atender apenas às demandas do mercado de trabalho que ignoram as necessidades do indivíduo, e a valorização das pessoas é mediada pelas recompensas por elas recebidas como contrapartida do seu trabalho para a organização (DUTRA, 2004).

Assim, Moura apresenta um conceito em interação com o meio, mas atrelado a um compromisso com o desenvolvimento do humano. Isso significa que o conceito continua em disputa, mas se apresenta uma perspectiva contraditória ao paradigma positivista dominante em algumas áreas epistemológicas (cf. Capítulo I desta tese).

Para o autor, o conceito de competência no ensino de línguas não deve ser apenas técnico. É preciso que se construa um conceito que “englobe tanto conhecimentos, atitudes e capacidades para levar o aprendiz a circular na língua com pertinência (...)” (MOURA, 2015, p. 100). O autor advoga a hominização do conceito (MOURA, 2005). Nesse sentido, Costa (2015) considera a estética como uma dimensão humanizadora do conceito de competências, pois atenta para a sensibilidade como fator de desenvolvimento da competência. Segundo a autora, a dimensão estética humaniza o conceito de competência, pois agrega elementos da humanidade: “a dimensão estética tem se mostrado capaz de orientar ações futuras que não se limitam ao plano racional, mas que buscam a produção de novos sentidos que expressam afetos desejos, paixões e vontades” (COSTA, 2015, p. 50) e acrescenta que “a linguagem estética contribui para a formação de profissionais mais humanizados e éticos.” (2015, p. 51).

Afinada com essa perspectiva, Targino (2007, p. 43) define competência como

Processo mental e cognitivo que articula atividades cognitivas e privilegia conhecimentos ressignificados do professor, visíveis em níveis de combinações das competências primárias e sub-competências na práxis do professor. O termo competência primária que apresentamos justifica-se por entendermos que o Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas apresenta-se como núcleo duro das competências do professor de línguas. (itálicos no original).

O caráter multidimensional do conceito de competência ancora-se não só no fato de se movimentar por diferentes dimensões, mas também nas muitas facetas do humano, tais como social, cultural, pessoal, entre outros. No processo de desenvolvimento das competências, várias intervenções podem se dirigir a diferentes aspectos do fenômeno.

Com Mendes (2008), aprendemos que, para desenvolver uma abordagem intercultural, é importante desenvolver sensibilidade em relação ao outro. O primeiro

princípio que norteia a ação intercultural diz respeito ao modo como vemos o outro. Para a autora, é necessário que se desenvolva uma atitude empática e dialógica frente ao outro. A dimensão estética, portanto, se apresenta como um aspecto incontornável desse processo, na medida em que o estético necessita do outro:

Em Kant, o julgamento estético solicita o Outro. Esse julgamento apela a um sentido que é comum aos homens enquanto seres humanos. Esse sentimento compartilhável é comunicação, é desejo de acordo com outrem, desejo de comunicação. (COSTA, 2015, p. 64)

Mendes (2007, p. 132) ainda chama a atenção para a necessidade de o professor de LE ouvir para desenvolver-se. Ouvir tem duas dimensões apontadas pela autora a partir de Kramersch: um sentido diz respeito à habilidade de perceber mais do que as comunicações linguísticas do aluno, seu silêncio, os implícitos, as crenças, as dificuldades; também se refere à habilidade de ouvir-se, refletir de maneira atenta sobre suas próprias crenças atitudes e significados que ele mesmo produz.

Nesse quadro conceitual, a reflexão assume um papel específico no conjunto descrito pela OGEL, papel esse que tem importância decisiva na explicitação da abordagem e na construção de competências. Encontramos, aqui, dois aspectos da reflexão na atividade do professor: um diz respeito a uma volta sobre si mesmo (CHAUI, 2001), sobre sua abordagem de ensinar, suas crenças, atitudes, intuições, sentidos; o segundo, ao pensar sobre sua prática, já mencionado anteriormente, as diferentes materialidades do ensino, o planejamento, a escolha, produção e uso de materiais didáticos, os procedimentos de ensinar na sala de aula e o processo avaliativo. A relação entre esses dois níveis da operação de ensinar línguas é mediada pelo nível de competências do professor. Assim, conforme Bandeira (2015), as competências apoiam e instrumentalizam a abordagem (cf também BLATYTA, 2005).

Bandeira (2015, p. 105) assegura que “a não reflexão conduz à formação de modelos educacionais concebidos a partir de posturas conservadoras opostas às relações dialógicas emancipadoras que são desencadeadas durante uma interação real.” Em uma definição abrangente, o autor (2015, p. 105) afirma:

A pessoa competente é aquela que tem conhecimento e que possui atitudes adequadas à necessidade do momento, que desenvolve capacidade de resolução de tarefas, problemas, ou de assuntos relacionados ao âmbito da vida real ou profissional. O professor competente, portanto, é o que tem capacidade de dar encaminhamento às questões práticas que se apresentam no contexto real de ensino, que consegue mobilizar os recursos necessários para conferir ação e rumo ao seu ensino, de acordo com que sabe e com a capacidade de ação que possui.

Almeida Filho (2014) sustenta que a análise e compreensão do conceito de competência estão vinculadas em essência ao de abordagem. Para esse autor, segundo Bandeira (2015, p. 120), competência é um conceito complexo:

De acordo com Almeida Filho (2003, comunicação pessoal), “competência é capacidade decisória a partir de ações fundamentadas em conhecimento; implica um conjunto de atitudes apropriadas e não é, portanto, um componente passivo”. Para o linguista aplicado, ela não possui apenas um aspecto, é multifacetada, é um aglomerado complexo. Vemos que não se trata de uma unidade, de uma capacidade apenas, mas de um conjunto complexo que abarca conhecimentos, esquema de ação, recursos e (pre)disposições. Nesse sentido, ela dispõe os agentes sociais à ação e pode ser aquilatada pelo desempenho. Competência implica, portanto, ação social e profissional, mais do que a simples aplicação de conhecimentos. O autor (2012, p. 15) ainda concebe o termo competência como “um conjunto de saberes e de conhecimentos formais, de atitudes, de capacidade de decisão e habilidades de ação. Almeida Filho (ibid) ressalta o fato de a competência constituir um “conjunto”, um “aglomerado” de recursos que concorrem para a realização de determinada situação. A partir daí, é possível perceber pelo menos cinco elementos presentes nesse aglomerado: “saberes, habilidades de ação”, “capacidade de decisão”, “atitudes” e “conhecimentos formais”.

Bandeira (2015) ainda acrescenta que Almeida Filho, apesar de não ter elencado conhecimentos informais então, admite mais esse componente do conceito de competência. Isso é confirmado pelo autor ao reconhecer uma base de conhecimentos relevantes atribuíveis a pelo menos duas categorias distintas: uma tácita, implícita e espontânea, e outra de origem formal, teórica, declarativa ou explicitável (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 11). Então reafirma essa categoria ao definir

Capacidades distintas de agir na aprendizagem e no ensino de línguas a partir de conhecimentos, sejam eles informais ou formalizados, marcadas por dadas atitudes com relação aos objetos “ensino” e “aprendizagem”, são chamadas de competências de ensinar e de aprender línguas.

Essa concepção de competência, portanto, reúne diversos elementos: implica o conceito de abordagem, que pode ser reconhecido como uma capacidade de gerar ação complexa atribuível a duas categorias de conhecimento – uma tácita e outra explícita e reconhecida como informal e formal. A abordagem agrega uma configuração de competência, que implica ação mediada por atitudes, conhecimentos (matéria cognitiva implícita ou explicitável, formal ou formalizada) em relação aos objetos de ensinar e aprender LE.

Nessa primeira corrente de discussão do conceito, os autores apontam para alguns aspectos marcadores indissociáveis do construto: duas dimensões de naturezas distintas – uma abordagem orientadora e agregadora das competências e uma dimensão de manifestação das competências; um processo reflexivo capaz de explicitar elementos desse sistema. Assim, observando a teorização sintetizada por Hardy-Vallée (2013), podem-se identificar os parâmetros apontados pelo autor (a saber, invariante, critério, organização e

função): como invariante, o caráter complexo do conceito (habilidades, atitudes, conhecimentos esquema de ação, ação etc.); como critério, a natureza variada ou dimensões do construto, agregando elementos não materiais (teorias, atitudes, intuições etc.) e aplicados (ação, mobilização de habilidades e de materiais etc.) (cf. SANT'ANA, MOURA e COSTA, 2014); como função, serve à materialização da abordagem do professor e a construção da competência comunicacional do aprendente de língua. Além disso, ainda pode-se observar a organização em diferentes categorias de competência: aquelas voltadas para o ensino (CI, CC do professor, CA, CT) e as que apoiam o desenvolvimento profissional (CP, CT, CA).

Essa perspectiva conceitual aborda o construto a partir de uma visão humanizada, abrangendo diferentes aspectos do fenômeno e o vincula ao desenvolvimento do profissional. Observe-se que essa corrente se distancia da visão unidimensional chomskyana, em que o conceito de competência (linguística) não agrega uma dimensão observável (desempenho) como componente juntamente com a dimensão abstrata (sistema da língua). Afina-se, portanto, com a visão hymesiana, que agrega as duas dimensões em seu conceito de competência (comunicativa).

A outra corrente também toma a OGEL como modelo orientador de pesquisa aplicada sobre competências. Entretanto, os parâmetros de construção do conceito divergem da primeira quanto ao critério (naturezas abstrata e concreta). Na segunda corrente, parece não ser condição necessária à inclusão das duas naturezas na constituição do conceito. Assim, os diferentes elementos constituintes da Operação podem ser alçados à categoria mais abrangente de competência. Nessa perspectiva, há uma pródiga taxonomia de competências em contraste com o comedido sistema de competências proposto por Almeida Filho. Vejamos na discussão a seguir.

Basso (2001, 2008) parte do mesmo referencial teórico sintetizado na OGEL, de Almeida Filho. Ela busca ressignificar sentidos atribuídos às competências de professores de LE. A autora critica a concepção liberal de competências, a qual atribui aos professores um papel reprodutivo e “a serviço das grandes nações para controle, manipulação e exploração em todos os sentidos”. (BASSO, 2008, p. 131).

A autora define competência de professores de língua como

a capacidade de agir na e pela nova língua, no contexto específico designado pela sua profissão, com base em conhecimentos adquiridos tanto empírica quanto teoricamente, bem como em crenças, intuições e modelos que compõem sua história de vida como aluno e como professor de forma crítica e protagonista, visando promover as transformações rumo a uma sociedade mais justa e a uma educação de

línguas que possibilite ao aluno atuar com maior autonomia e liberdade na sociedade em que vive. (BASSO, 2008, p. 129).

São reconhecíveis alguns elementos desta definição em relação a outras apresentadas anteriormente: conhecimentos (implícitos ou explícitos), intuições, função modificadora no meio, entre outros. Ainda, para a autora (2008, p. 130), “as competências do professor carregam características individuais, sofrendo grandes influências da personalidade, da motivação e sujeita às decisões de cunho pessoal para o seu desenvolvimento.” Basso acrescenta que as competências dependem dos professores e seus pares, do contexto, da importância atribuída à profissão pela sociedade e da ênfase dada à nova língua.

Essa autora também atribui centralidade da abordagem no modelo Almeidiano (BASSO, 2008, p. 137). A autora afirma que a abordagem do professor é influenciada pelas competências e por outras forças incidentes no processo de ensino e de aprendizagem de línguas. Além disso, segundo Basso (2001), para conhecer as competências de um dado professor de LE, é preciso conhecer um pouco de sua história, de seu desenvolvimento, ouvindo-o para traçar caminho para uma formação que aproxime sonho de desejo. Essa é uma perspectiva alinhada com aquela que concebe a competência como parte da pessoa. Valoriza-se, portanto, o desenvolvimento do profissional, perspectiva que diverge da atribuição de competência à corporação ou à empresa, como se faz na Administração de Empresas.

Seguimos afinados com as concepções apresentadas pela autora até esse ponto. Entretanto, é importante levantar alguns apontamentos no que diz respeito à sua visão sobre as competências dos professores de LE, em especial, sobre a competência aplicada. A autora (2008, p. 140), baseada em Almeida Filho, apresenta a “**competência aplicada** como sendo a que capacita o professor a ensinar conscientemente *de acordo com teorias, pesquisas e estudos na sua área de formação*”. (negritos da autora; itálicos nossos). Nesse ponto, Basso atribui ao conceito de Almeida Filho um importante aspecto do elemento teórico potencialmente disponível para formação de um componente da CA, o conhecimento formal/acadêmico. Essa intuição não é inadequada se considerarmos o processo de formação do componente teórico. Há, porém, uma parte necessária para a formação sintética do componente, o conhecimento informal. A aplicação de teoria pode marcar uma categoria capaz de contribuir para o desenvolvimento da CA, mas não constitui elemento suficiente para tal. Porém, posto de forma isolada de seu par informal, a teoria formal aplicada ao ensino de línguas pode se confundir com aplicação técnica, característica mais relacionada ao conceito de competência técnica (MELLO, 2003) do que ao conceito almeidiano.

Ademais, Basso afirma que “quanto mais consistente teoricamente e quanto mais respaldada pela prática for sua formação no curso de Letras, menos implícita e mais profissional será sua prática no exercício da profissão” (BASSO, 2008, p. 145). Não se pode discordar de que a formação inicial deve ser fortalecida com teoria de cerne, isto é, teorias relacionadas essencialmente aos processos de ensino e de aprendizagem de línguas e que isso pode afetar a atividade profissional (ALMEIDA FILHO, 2004). Entretanto, o processo de desvelamento de ideologias e de explicitação da abordagem e de teorias não se dá de forma direta, como resultado de conhecimento de teorias formais. Concordamos com Demo (1995b), quando defende que competência não aparece espontaneamente. É vital esforço específico, construtivo. No mesmo sentido, Consolo e Porto (2011, p. 82) sustentam que

As competências nunca vêm prontas com o profissional. Elas são construídas ao longo de toda a sua atuação no magistério, com a prática do dia a dia, nos cursos de capacitação, na troca de experiências e, principalmente, elas se constroem conforme o desejo de cada um em querer ou não conquistá-las, segundo o engajamento de cada profissional em relação à qualidade de ensino que pretende oferecer.

Por extensão, entendemos que a explicitação da própria abordagem, das ideologias que a atravessam requer esforço direcionado de reflexão e análise. Não compreende, portanto, uma relação linear de causa e efeito inversamente proporcional.

Outro aspecto relevante no desenvolvimento de competências consiste no modo como se entende a CA em relação com o elemento teórico. O entendimento da CA como aplicação de teoria é recorrente na LA (BASSO, 2008; TEIXEIRA DA SILVA, 2007; ABREU-E-LIMA, 2008; CONCÁRIO, 2007, entre outros). Teixeira da Silva (2007, p. 246) entende que a competência aplicada pode ser representada pela aplicação de teorias formais:

Na competência *teórico-aplicada*, o conhecimento acadêmico sobre língua, linguagem, aprendizagem, ensino reconhecido como proveniente de outras pessoas convergem com o conhecimento de prática, ou seja, das aplicações pelo professor daquilo que ele conhece da teoria dos outros de suas crenças e intuições implícitas.

A expressão *teórico-aplicada*, também usado por outros pesquisadores (RIBEIRO, L. V., 2014, por exemplo), sugere que essa competência tem um sentido de aplicação, isto é, atrelado a uma das categorias de explicitude do componente teórico.

Abreu-e-Lima (2008, p. 68), por sua vez, refere-se à “Competência aplicada (prática explicada à luz das teorias aprendidas)”. A explicação que a autora traz entre parênteses remete o conceito a uma prática de ensino realizada com base e sob a condução de teorias de terceiros, porque aprendidas. Concário (2007, p. 35) apresenta um quadro resumindo o conjunto de competências apresentadas por Almeida Filho. Nesse quadro, a competência aplicada é tida como “conhecimento de prática: **aplicações** pelo professor

daquilo que ele conhece da teoria dos outros e suas crenças e intuições implícitas”. (grifo nosso). Assim explicada, a competência aplicada é equivalente à competência técnica (Mello, 2003), isto é, a aplicação de teoria (dos outros ou própria) e de técnicas. O composto aplicado não nos parece abonar aplicações de elementos implícitos, exceto após um processo de explicitação e síntese; de outro modo, crenças e intuições implícitas são componentes da CI.

A ideia de aplicação concede um sentido estático ao conceito dinâmico (em feixe e em fluxo, segundo Alvarenga, 2005) de competência. Essa ideia também está associada à cisão entre teoria e prática, tornando esse par indissociável uma dicotomia conflituosa, em geral com predominância da teoria sobre a prática. Adiantamos que essa perspectiva sobre o conceito de competência aplicada não será o entendimento com que nos alinharemos nesta pesquisa. Para explicar a perspectiva adotada neste trabalho, o conceito de CA será discutido mais detalhadamente em seção específica neste capítulo.

Retomando a discussão do conceito de competência no ensino de línguas, encontramos outra pesquisadora que se dedica ao estudo das competências dos professores de LE. Teixeira da Silva (2000, p. 42), que também orienta seus trabalhos de investigação pelo modelo da OGEL, afirma que a noção de competência que defende abarca diferentes dimensões e inclui

as noções de conhecimento do mundo (conhecimentos gerais e conhecimentos específicos sobre assuntos, tópicos e áreas) e de competência, no seu sentido clássico, Chomskyano; e componentes afetivos (emoção, paixão, cólera, ansiedade, etc.), reunindo especialmente a contribuição de Hymes (1972), Canale e Swain (1980); Canale (1983); Bachman (1990, 1991) e Almeida Filho (1993) (...).

Segundo Teixeira da Silva (2000), alguns autores consideram o conceito de competência estático. Concordamos com a autora, pois, para nós, isso se dá por se atribuir ao conceito de competência apenas uma dimensão, a qual não deve variar de sujeito para sujeito ou se refere ao conhecimento que todos podem ter (da língua, por exemplo), o que torna a competência invariável, estática, enquanto o desempenho é o elemento que varia de pessoa para pessoa e não integra o conceito de competência, refazendo a dicotomia de Chomsky.

Essa nos parece uma lógica que orienta a equiparação da parte com o todo, isto é, alguns componentes do fenômeno, portanto uma parte, são equiparados ao complexo (ALMEIDA FILHO, 2014), o todo que define competência. Um exemplo é a consideração da oralidade, entendida como habilidades (de ouvir ou de falar), como competência oral (MALATÉR, 2007), ou a consideração de uma das fases da OGEL (planejamento, materiais didáticos, experiências na sala de aula e avaliação) como competência.

Malatér (2007) defende que é necessário o desenvolvimento de competência oral. Desse modo, a autora atribui a conceitos considerados habilidades o caráter complexo do construto competência. Teixeira da Silva (2007) discute a competência para avaliar. Nesse caso, atribui-se a uma das fases da OGEL o complexo conceitual que forma a competência. A ideia de competência para (avaliar, por exemplo) se aproxima da noção de competência como “capacidade de”. Targino (2007) explica que Rios, pesquisadora da área da Educação, entende competência dessa maneira. Para Targino (2007, p. 43), esse sentido de competência não é satisfatório, pois “competência não é somente ter capacidade para”. O conceito envolve muitos outros elementos não contemplados no conceito de avaliar. Em outros termos, pode-se dizer que avaliar não contém as condições mínimas necessárias para que seja considerado um construto complexo da magnitude que o conceito de competência requer.

A mesma análise pode ser feita em referência à competência reflexiva (TEIXEIRA DA SILVA, 2007; BASSO, 2001; IBRAHIM, 2007). Ao alçar reflexão (competência reflexiva), ou oralidade (competência oral) ou uma fase da OGEL (competência para avaliar) à categoria de competência, esses autores se aproximam do critério chomskyano, na medida em que consideram apenas uma dimensão do conceito. A diferença, porém, é que Chomsky não considera a dimensão material/concreta (desempenho) uma competência. Nessa perspectiva, porém, considera-se ora um elemento da dimensão abstrata uma competência, ora um elemento da dimensão concreta. Como resultado apresenta-se um uso impreciso do termo e uma profusão de competências com parâmetros (no sentido de Hardy-Vallée, 2013) pouco claros. Assim, uma habilidade ou uma atitude podem ser consideradas competência.

Mantém-se, assim, a dicotomia chomskyana, porque considera-se uma dimensão suficiente para definir um fenômeno como competência, nesse caso, o desempenho. O desempenho assim tratado pode conduzir a alguma imprecisão conceitual. Por exemplo, vários autores mencionam a dificuldade de se distinguir proficiência de competência (CONSOLO, 2007a, 2007b, 2004; TEIXEIRA DA SILVA, 2000; RAMOS, 2015; CONSOLO e PORTO, 2011, 2013).

Consolo (2004) descreve um projeto de pesquisa sobre proficiência oral em língua inglesa (para a qual usou o acrônimo POLI), cujo objetivo é analisar a POLI de professores de inglês como língua estrangeira. O autor (2004, p. 266) salienta que “embora o termo POLI se refira à questão principal aqui tratada, fazem-se referência a outros termos, tais

como ‘competência linguística’, ‘competência comunicativa’, ‘competência linguístico-comunicativa’ e ‘competência oral’, utilizados no escopo da literatura sobre o assunto”.

Nesse caso, o conceito se aproxima das noções de competência como comportamento, como produto ou pode manifestar-se com foco na eficiência e no resultado. É nesse segundo tipo de equiparação unidimensional de competência que pode ser analisada a aproximação e imprecisão entre o(s) sentido(s) de competência e proficiência. Isso se torna mais claro com as explorações de Consolo (2007a, p. 171):

as visões de competência e proficiência tratadas nesta seção se assemelham às definições de Taylor (1988) e de Savignon (1983). Segundo Taylor, *Se admitirmos que competência, no seu sentido restrito, ainda seja um conceito útil (isto é, se referindo a algum tipo de ‘conhecimento’, ou melhor, ‘estado de conhecimento’), então podemos estabelecer a distinção entre competência e proficiência, sendo que este último termo designa algo como ‘a habilidade de usar a competência’.* (itálicos no original).

Em outras palavras, com base em Taylor e Savignon, Consolo admite que o sentido de proficiência está associado a uma dimensão material, do desempenho. Dessa forma, a oposição entre um termo e outro (competência e proficiência) se daria na medida em que um se equipara à dimensão abstrata (noção chomskyana de competência) e o outro à dimensão material. Consolo (2007a, p. 172) confirma a equivalência da proficiência ao nível do desempenho quando afirma que “falantes-usuários que conhecem a mesma língua (no sentido estático de competência) podem usar essa língua (no sentido dinâmico de competência) e, nesse **desempenho linguístico, mostrar sua proficiência**” (grifo nosso).

Consolo e Porto (2011, 2013) recorrem a Perrenoud (2000) como um dos suportes teóricos de sua compreensão do construto competência. Como vimos no capítulo anterior, esse autor fundamenta sua concepção de competência no aspecto observável do fenômeno. A partir disso, vários elementos da OGEL (objetivo, reflexão, avaliação, conhecimento, atitude entre outros) podem ser considerados competência (visão analítica).

Quais competências são necessárias para que um professor seja considerado um bom profissional na atualidade? Após todas estas reflexões, podemos elencar algumas: boa formação, domínio das tecnologias, atualização didática, trabalho em equipe, planejamento e autoavaliação contínuos, atitude e postura profissionais, domínio da disciplina que ensina – aqui no caso do professor de LE, incluem-se todos os conhecimentos inerentes à língua ensinada, muito bem delimitados por Almeida Filho (2004) ao considerar que, para a ação de ensinar, o professor necessite minimamente de duas competências: a linguístico-comunicativa e a implícita, sendo que a primeira lhe permitirá ensinar o que sabe sobre a língua em questão e envolver os aprendentes numa teia de linguagem na língua-alvo, enquanto a segunda, a implícita, lhe facultará agir espontaneamente para ensinar através de procedimentos tidos como apropriados. (CONSOLO e PORTO, 2011, p. 80).

O caráter fragmentário (dissociação entre as partes e o todo) da concepção de Perrenoud se manifesta na apreciação dos autores ao se admitir que, entre outros, “uso das novas tecnologias” – dimensão concreta – pode ser alçado à categoria conceitual de competência.

Concário (2007, p. 35), como já mencionado, apresenta um quadro resumindo os conceitos de competências do professor de LE propostas por Almeida Filho (1993). A apresentação dos conceitos pode não coincidir diretamente com as concepções idealizadas por Almeida Filho. É possível que o autor tenha tentado apresentar definições de forma a facilitar a compreensão por parte de seus leitores de conceitos complexos. Entretanto, as implicações podem não favorecer essa intenção. Vejamos alguns exemplos: Competência implícita – “conhecimento pessoal oriundo da experiência direta, nem sempre explicitável (intuições, impressões)”. Nessa definição, é possível fragmentar o conceito de competência ao se destacar uma de suas partes (definição do tipo “competência é conhecimento” ou “competência é capacidade”); Competência teórica – “conhecimento acadêmico/teórico sobre língua, linguagem, aprendizagem, ensino, normalmente reconhecido como provenientes de outras pessoas”. Nesse exemplo, é possível associar o conceito de CT ao conhecimento de teorias formais sem a consideração de outros possíveis componentes dessa competência.

O autor afirma que “conhecimento teórico, prático e implícito sobre técnicas de apresentação e conhecimento da língua-alvo são, portanto, competências do professor que podem ser aprimoradas a partir do aumento da CL [consciência linguística]” (CONCÁRIO, 2007, p. 58). A noção de competência apresentada como conhecimento se aproxima da que toma a parte pelo todo. É o que parece ocorrer com competência profissional, definida como “habilidade para cumprir as atividades esperadas de um professor na relação com as instituições, com os colegas e com os alunos (CONCÁRIO, 2007, p. 35). O conceito é equiparado a habilidade e a comportamentos esperados.

Nesse caso, há dois aspectos quanto ao risco de uma visão parcial do fenômeno – a identificação da competência como conhecimento e a equiparação do conhecimento teórico ao conhecimento acadêmico. Aprendemos com a pesquisa de Targino (2007) que a competência teórica implica diferentes dimensões de conhecimento. Uma delas se refere ao conhecimento acadêmico. Almeida Filho também se refere aos conhecimentos de base formal e de base informal, ao distinguir a teoria com T maiúsculo (aludindo a teoria resultante de pesquisa científica) e teoria com t minúsculo (indicando teoria de base informal). O autor, em comunicação pessoal, explica que as referências com letras maiúscula e minúscula não

significam relação de prevalência de um tipo de teoria sobre outro, mas indicam apenas teorias de natureza diferenciada.

O uso intercambiável entre o termo competência e outros como habilidade está presente em outros textos do campo de pesquisa da LA. A expressão “habilidade linguístico-comunicativa” (ROCHA e SILVA, 2007, p. 73), por exemplo, substitui o termo que melhor representa o conceito de **competência** linguístico-comunicativa. Os autores insinuam uma visão linear do desenvolvimento de competências quando afirmam que “ao se apropriar dos gêneros primários, o professor **terá desenvolvido** sua capacidade de agir em situações do cotidiano, **tendo**, portanto, **desenvolvido competências** que o capacitem a atuar em *circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea* (SCHNEUWLY, 2004: 29).” (negritos nossos; itálicos no original). Essa percepção faz crer que uma matriz linear (causa e efeito), unidimensional orienta a definição e contribui para a construção de diferentes taxonomias que descrevem competências que não representem a complexidade do conceito.

Rodrigues (2007), sobre a *Competência Lexical e o Ensino da Oralidade em Aulas de Língua Estrangeira*, define competência lexical como “a habilidade de reconhecer e usar palavras em uma língua da maneira como os falantes da língua as usam. A competência lexical inclui o entendimento das diferentes relações entre famílias de palavras e as colocações mais comuns das palavras.” (p. 103). Em seguida, o autor afirma que “a competência lexical, portanto, pode ser colocada como um dos elementos da competência comunicativa”. A argumentação do autor parece se referir mais a uma habilidade do que a uma competência, considerando-se inclusive a definição como “a habilidade de”, além de se tê-la como um componente de outra competência.

O uso do termo proficiência não tem apresentado variação na literatura, mantendo-se certa regularidade conceitual (DIAS 2007, p. 199). Já o termo competência tem variabilidade maior, sendo substituído ou substituindo vários outros (habilidade, capacidade, conhecimento, objetivos etc.). Isso demonstra que o problema conceitual não se dá com o termo proficiência. A falta de precisão conceitual e a falta de rigor no uso terminológico consistem fortemente no uso transigente do termo competência, que pode ser definido a partir de qualquer conceito de seu campo teórico.

Até esse ponto, vemos que o campo da LA abriga duas correntes de pesquisa sobre as competências dos professores de língua conforme descrito no quadro abaixo. Nessa

descrição, são tomados aspectos e critérios orientadores da construção de conceitos a partir de HardyVallée (2013). Sintetizamos essa discussão no quadro seguinte:

Quadro 2.1: Linhas teóricas no estudo de competências no campo da LA

Linguística Aplicada		
	Corrente 1	Corrente 2
Modelo	Abordagem superordenada (OGEL)	Abordagem superordenada (OGEL)
Invariante	Conceito complexo	Conceito complexo
Critério	Pelo menos duas dimensões formativas (abstrata, material) como condição necessária	Uma dimensão como condição necessária
Organização	Categorias de conceituação	Categorias de conceituação
Taxonomia	Taxonomia restrita (cinco competências ou número próximo)	Taxonomia irrestrita (várias competências podem ser objeto de estudo e pesquisa)
Relação entre teoria e prática	Teoria e prática são dois lados da mesma moeda; uma descreve a outra	Distinção entre teoria e prática
Concepção de CA	Relação dialética entre teorias formais e informais, explicitação de abordagem	Primazia de teorias formais, prática informada e aplicação de teoria

Fonte: autoria própria

Conforme demonstrado no quadro 2.1, há, na LA, pelo menos duas linhas de visões conceituais de competência orientadoras de estudos sobre o professor de línguas. As duas são balizadas pelo Modelo Almeidiano e, portanto, concebem uma abordagem orientadora das competências do professor e apresentam conceitos complexos, isto é, formados por diferentes componentes. Esse fator pode ser considerado o elemento invariante, pois não se pode considerar competência um conceito formado por um só componente ou aspecto. Ambas as correntes também podem organizar seus conceitos em categorias descritivas ainda que diferentes entre si.

Uma corrente considera que o conceito de competência deve contar com componentes de naturezas diferentes: uma abstrata, outra aplicada ou material. Assim, por exemplo, o conhecimento, componente de natureza abstrata, isoladamente, não pode ser considerado competência. Da mesma forma, para essa corrente, não é possível uma competência reflexiva, pois, mesmo sendo a reflexão um conceito complexo, não apresenta dimensões diferenciadas da magnitude do conceito de competência. Do mesmo modo, os elementos de natureza material não formam competências autônomas, como uma possível competência oral (considerada habilidade de compreensão e de expressão) ou para avaliar.

A outra corrente apresenta algumas características diferenciadas da primeira, características essas decorrentes principalmente do critério, pois admitem conceitos

complexos unidimensionais. Além disso, essa linha compreende CA de forma divergente daquela entendida pela primeira linha. Na perspectiva de autores da segunda corrente, a CA está relacionada com a aplicação de teorias acadêmicas e é “informada” por conhecimento formal. Esse posicionamento possivelmente se explica pelo forte apelo dessa competência à formalização e consciência voltada a propósitos explícitos. Em consequência, a CI é vista como algo “primitivo” ou, em posições mais extremas, negativo. Tardin Cardoso (2014, p. 196), por exemplo, explica sobre a competência aplicada que “essa é a competência que buscamos de maneira muito especial. Ela nada mais é do que a competência prática (implícita) sob a influência do novo conhecimento teórico que pode acessar”.

Essa compreensão faz uma associação direta entre a CA e a CI, como se a primeira fosse uma versão sofisticada da segunda. Entendemos que essas são duas competências de natureza e especificidades próprias. Na perspectiva da primeira corrente, a CA é fruto de uma síntese envolvendo teorias informais, teorias formais e análise da atividade profissional, com traços de componentes de outras competências (SANT'ANA, 2005). Essas teorias são aquilatadas, aproveitadas ou desconsideradas para tomadas de decisão no bojo da atividade construtora das fases da OGEL.

A noção unidimensional de competência pode equiparar esse conceito a elementos da dimensão abstrata, por um lado. Nesse sentido, aproxima-se da noção estática de competência, tendo o conhecimento como fator invariável. Outros elementos dessa dimensão abstrata da competência também podem ser alçados ao nível conceitual de competência – competência reflexiva, por exemplo. Por outro lado, o termo pode ser equiparado à dimensão material. Assim, ele pode ser usado em alternância com habilidades – competência oral ou competência escrita, ou ambigualmente como produto, proficiência, por exemplo.

Esse quadro favorece certo aumento no número de competências específicas ao passo que o modelo de Almeida Filho (2013, 2014) apresenta uma taxonomia parcimoniosa (sistema de cinco competências). O autor (2014) defende que um componente, um aspecto isolado no fenômeno reconhecido como competência não precisa ser entendido como uma nova competência a partir de um estudo bem fundamentado, mas que esse elemento pode estar sob o “guarda-chuva” do modelo já apresentado. Esse fato é relevante na medida em que aponta para uma concepção de competência complexa e multidimensional.

Ao nos filiar-mos à primeira linha, reconhecemos que esse panorama teórico também nos coloca um fator positivo, pois indica que a coexistência de duas linhas na área de

pesquisa sugere que a base paradigmática a que elas se vinculam é produtiva e ainda oferece vigor na manutenção de investigação de objetos relevantes para o desenvolvimento da AELin. Nessa perspectiva, são apresentadas, na próxima seção, competências específicas de professores de LE a partir de traços caracterizadores dessas competências.

2.1.3 Competências Específicas de Professores de LE no Sistema de Competência

2.1.3.1 O Implícito e o Explícito

Retomamos Bandeira (2015) para quem a crença de que as decisões tomadas por professores de línguas resulta de acesso a um repertório explícito representa uma redução. Concordamos com o autor não só porque essa concepção equipara as competências a objetos estáveis ou a comportamentos esperados, mas também porque essa noção pode excluir aspectos implícitos na constituição e na manifestação das diferentes competências.

O autor destaca a relevância que a dimensão implícita desempenha na composição de competências. Ele recorre ao construto de Almeida Filho de teorias formal e informal. Essa classificação se refere a duas bases de conhecimentos distintas que interagem e ampliam as possibilidades de compreensão que o profissional constrói sobre sua atividade profissional. Bandeira (2003) faz uma resenha sobre os sentidos que o termo teoria pode evocar. Em sentido estrito, refere-se a regra ou leis sistematizadas de uma área específica. No mesmo sentido, teoria diz respeito a hipótese ou conceito científico, condição hipotética ou ideal. Ainda pode nomear conjunto de regras de inferências que permitem prever dados (ciência normal, no sentido de Khun (2012)). Em outro sentido, menos restrito, pode se referir a conjunto de regras práticas e seus princípios gerais. Também pode representar uma explicação geral dos fenômenos.

As teorias de base formal são construídas a partir de processos de pesquisa, fundados na observação e análise dos fenômenos que ocorrem complexamente na realidade, no caso de pesquisas aplicadas na LA (BANDEIRA, 2015). A base formal, portanto, subsiste no âmbito da consciência, de conhecimentos reconhecíveis e validados cientificamente. Entretanto, essas teorias nem sempre são suficientes para justificar as ações do professor. O professor lança mão, então, de um conhecimento de base informal (BANDEIRA, 2015) que, para Blatyta, “preenche e completa as parciais teorias profissionais” (2005, p. 68).

A base informal de conhecimentos, por sua vez, exerce papel relevante na análise de abordagens, segundo Bandeira (2015), e de competências, acrescentamos. Essa

base permeia a abordagem de ensinar do professor e serve de suporte para a constituição de sua competência implícita. Entretanto, teorias não são a única categoria de informalidade componente da dimensão implícita. Outras categorias, conforme Bandeira (2015), podem ser identificadas nessa base, como a intuição, a memória e a atitude.

No âmbito da OGEL, pode-se concluir que a abordagem mantém conteúdo de base cognitiva implícito ou explícito (teorias, crenças, intuição, por exemplo) e atitudes (posicionamentos frente ao aluno, ao ensino, à língua etc.), que predis põem o professor a agir de determinada maneira (BANDEIRA, 2003; ABBAGNANO, 2007; CHAVES, 2009). Essa dimensão também pode compor uma condição de implicitude. Para a construção da competência aplicada, tanto o conteúdo de base cognitiva (conhecimentos, teorias) quanto as atitudes precisam passar por um processo de explicitação e síntese, representado neste trabalho pelo termo formalização³⁰.

O caráter explícito de conteúdos da abordagem encontra respaldo em pesquisadores de outros campos de investigação voltada para a noção de consciência. A consciência é tida como uma estrutura do aparelho psíquico, na terminologia Freudiana (LYRA, 2007; GOMES, 2003). Essa estrutura, segundo Gomes (2003), pode receber conteúdos do mundo exterior e do inconsciente. O autor afirma que os conteúdos conscientes estão relacionados ao inconsciente seja por aproximação, por afastamento ou evitamento (p. 118). Lyra (2007) explica que, para Freud, há dois tipos de inconscientes: um implícito e outro explícito. O inconsciente implícito é aquele que o sujeito não consegue revelar por meio do discurso, enquanto o explícito se manifesta no discurso, mas não pertence ao domínio da consciência.

No estudo das competências, existe um ponto de contato entre o consciente e o inconsciente. Esse ponto de contato é o explícito. Para Freud (2005), o inconsciente não abarca apenas recalques, mas atos considerados conscientes. O autor afirma que atos conscientes não diferem de atos inconscientes. Por essa razão, um ato consciente ou explícito não pode ser atribuído a uma competência aplicada à *priori*. Isso tem implicações importantes na compreensão e diferenciação entre competência implícita e aplicada. É, antes, preciso investigar se há traços aplicados para se atribuírem ações a uma ou a outra competência. A categoria de formalidade sintética é formada por dois aspectos necessários: o explícito e o

³⁰ A formalização é composta por dois processos. O primeiro é a explicitação de elementos do ensino de línguas; a segunda refere-se ao processo dialógico de síntese de componentes da CA. Isso será detalhado em seção específica sobre as categorias de formalidade.

sintético. O explícito disponibiliza elementos na consciência (teorias formais ou informais, atitudes etc.). Para ser alcançado, o sintético requer um processo dialético (tese, antítese, síntese), a partir de elementos explícitos. O explícito, portanto, é necessário na constituição dessa competência, mas não é suficiente para defini-la. Por outro lado, ainda implica que elementos explícitos estão disponíveis a uma competência implícita.

Além do consciente e do inconsciente freudianos, há outra dimensão do aparelho psíquico. A teoria jungiana apresenta uma dimensão inconsciente de natureza coletiva. Jung explica que “à diferença da natureza pessoal da psique consciente, existe um segundo sistema psíquico, de carácter coletivo, não-pessoal” (JUNG, 2000, p. 54). O autor diferencia, portanto, o inconsciente individual, presente na teoria freudiana, do inconsciente coletivo, conceito central em sua psicologia profunda. O inconsciente coletivo, ainda segundo Jung (2000), não pode ser estudado ou acessado pelos mesmos meios e instrumentos que o inconsciente individual. O inconsciente coletivo é, pois, uma camada mais profunda e suprapessoal, segundo explicações do autor (2000). Suas representações são projetadas por arquétipos. Arquétipos são os conteúdos do inconsciente coletivo (JUNG, 2000, p. 16). Trata-se de imagens universais ou primordiais originadas em tempos remotos, para Jung. Esses conteúdos são herdados de origem desconhecida (JUNG, 2008) e podem ser projetados por meio de mitos e imagens simbólicas.

Na Psicologia Social, um conceito próximo ao de inconsciente coletivo é o de Representações Sociais³¹. Esse conceito surge com Durkheim (MOSCOVICI, 2007, p. 45). Moscovici o recupera e o amplia, não mais como representações coletivas conforme apresentado por Durkheim, mas como Representações Sociais e o define como

um sistema de valores, idéias, e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidades, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (1976: xiii). (DUVEEN, 2007, p. 21).

Jodelet (2001) afirma que as representações sociais nos ajudam a compreender e enfrentar o mundo. Para a autora, elas apoiam-se em valores variáveis e conhecimentos anteriores, formam um sistema e dão lugar a teorias espontâneas e uma definição específica a um objeto por elas representado. De acordo com Moscovici (2007), as representações penetram e influenciam a mente de cada um (p. 37). Spink (1993, p. 300) explica que

³¹ Para uma leitura mais abrangente e aprofundada sobre esse conceito, sugerimos o Capítulo 1 de Santos (2017).

as representações sociais, segundo definição clássica apresentada por Jodelet (1985), são modalidades de conhecimentos práticos orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São, conseqüentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos – **imagens, conceitos, categorias, teorias** –, mas que não se reduzem jamais a componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. (grifos nossos).

Tanto as representações sociais quanto as imagens arquetípicas, na psicologia analítica de Jung, apresentam a possibilidade de um encontro na forma oblíqua de acessar seus conteúdos e objetos de estudo. O acesso indireto a esses fenômenos se dá por sua projeção no discurso e na representação estética (desenhos, metáforas, imagens, comparações entre outros).

Nesse sentido, as metáforas também podem ser um canal de acesso a conteúdos implícitos. Lakoff e Johnson (1980) entendem que as metáforas desempenham um papel relevante na forma como o ser humano expressa o pensamento. Esses autores apresentam uma teoria denominada Teoria da Metáfora Conceitual (TMC). “Sua premissa básica é a de que a metáfora não é mero recurso estilístico, mas uma maneira de conceptualizar a própria experiência humana” (LEAL e ABREU, 2017, p. 1). Nessa perspectiva, a metáfora é vista como um processo cognitivo, conforme Leal e Abreu (2017).

Para Lakoff e Johnson (1980, p. 125), sistemas conceituais são organizados de forma metafórica, isto é, conceitos são apresentados em termos de outros conceitos ou de outros domínios. Para os autores, a metáfora é um meio de organizarmos nosso sistema conceitual. As mudanças no nosso sistema conceitual podem ser refletidas por mudanças nas nossas metáforas relacionadas ao sistema conceitual modificado.

Na perspectiva da TMC, as metáforas conceituais dizem respeito à linguagem do dia a dia e não se referem ao uso estético proposital. Feltes, Pelosi e Lima (2014) afirmam que as metáforas conceituais “são, em grande parte, inconscientes, automáticas, convencionais e utilizadas sem esforço; são utilizadas cotidianamente, ao contrário das metáforas criativas ou literárias, que visam a criar efeitos inusitados.” (p. 96). Assim, metáforas conceituais são estruturadas pelo grupo social que as concebe:

Uma metáfora conceitual é, portanto, uma construção cognitiva, baseada nas experiências socioculturais vividas; é um modo de construção de conhecimento na forma de um mapeamento entre domínios de conhecimentos, em geral orientado por relações analógicas motivadas por propósitos e interesses, por determinadas situações e suas demandas. Não se está aqui falando de metáfora como figura de linguagem, mas, nos termos de Johnson e Lakoff (1980, 1985, 1987) e Lakoff e Johnson (1999), como um mecanismo imaginativo da razão que se configura como um modo fundamental de compreendermos e fazermos emergir sentidos.” (FELTES, PELOSI e LIMA, 2014, p. 89-90)

No mesmo sentido, para Santos, Leal e Batista (2015, p. 182), as metáforas, como as representações sociais, se materializam e se propagam via discurso, nascem da interação social e da comunicação entre indivíduos. Tanto as metáforas conceituais, quanto as representações sociais são compartilhadas socialmente e refletem a maneira como um grupo concebe, organiza e conceitua as coisas no mundo, bem como refletem a própria ideia de mundo vista por uma coletividade.

Johnson e Lakoff (1980, 2003) explicam que metáfora se dá por uma relação de implicação entre dois domínios conceituais ou de atividades diferentes. O domínio conceitual do qual são retiradas expressões linguísticas para formação da metáfora se chama domínio-fonte, enquanto o domínio representado pela metáfora é o domínio-alvo (LEAL e ABREU, 2011). Os domínios-fonte comumente são relacionados a dimensão física ou concreta para explicar conceitos abstratos (LEAL e ABREU, 2011).

Para ilustrar a perspectiva conceitual da TMC, Feltes, Pelosi e Lima (2014) explicam que um domínio conceitual A (domínio-fonte) é usado para mapear, por projeção metafórica, um domínio conceitual B (domínio-alvo). A projeção metafórica entre A e B é motivada por uma correlação estrutural que associa os dois domínios. Assim, o conceito de língua (domínio-alvo) pode ser mapeado, representado metaforicamente, pelo conceito de lugar (domínio-fonte) na metáfora “língua é um lugar”.

O domínio concreto, segundo os autores da TMC, não mapeia integralmente conceitos abstratos. Por essa razão, várias metáforas linguísticas do domínio-fonte são necessárias para representar diferentes facetas do domínio-alvo. Assim, a metáfora de lugar se manifesta de forma refratada de várias maneiras como “a língua é um parque de diversões” ou “a língua é um rio”. Cada uma dessas relações apresentam facetas específicas da concepção de línguas por meio de implicações entre os domínios envolvidos na construção de metáforas.

No âmbito da OGEL, o interesse pelos conteúdos da consciência ou do inconsciente e como são expressos é mais específico do que na psicologia freudiana, jungiana, na psicanálise de modo geral ou na TMC, de Lakoff e Johnson. Assim, podemos concluir com base nos estudos daquele campo que há pelo menos três estágios de explicitação: a) o implícito, traduzível por símbolos, conforme Jung (2008); b) o explícito ou explicitável (em que o formal e o informal se encontram), mas ainda no domínio do inconsciente e c) o consciente. Isso confirma a ideia de que um dado conteúdo, mesmo explícito, ainda pode pertencer ao domínio da CI, uma vez que, para se considerar o conteúdo explícito, é essencial

que ele faça conexões (processo de formalização de conhecimentos) com outros elementos da OGEL além da explicitação pelo discurso, conforme já prevê Bandeira (2015).

Essa espécie de gradação nos níveis de explicitação parece encontrar ecos na explicitação da abordagem. Almeida Filho (2014b, p. 12) afirma que o conhecimento que sustenta o processo de aprender e ensinar línguas que compõe a abordagem “vai desde uma intuição, de uma sacada muito fugaz, de uma conjectura, portanto, passando por crenças mais ou menos estáveis, por crenças fortalecidas a que chamamos convicções (...) até chegar a pressupostos (crenças postas em observação e para análise sistemática)”. O autor ainda sustenta que é possível que os pressupostos cheguem a princípios aceitos pelas comunidades profissional e científica, mas acrescenta que “não dispomos de princípios fortes na LA que se ocupa da teoria de ensino de línguas, mas possuímos candidatos a princípios” (2014b, p. 13). Então, segundo esse autor, a categoria de formalidade mais acima nessa escala que vai desde uma sacada até princípios aceitos pela comunidade científica ainda está por ser preenchida, apesar de já haver candidatos a ela.

Vislumbramos uma sequência que pode orientar a maneira como compreendemos a explicitação e grau de formalização de abordagens de ensinar e de teorias. Essa sequência marca categorias de explicitude dos conhecimentos que se candidatam a ingredientes dos componentes da competência aplicada. Os de origem informal tem nos pressupostos sua representação máxima, enquanto os conhecimentos formais são representados por conhecimento de teorias formais construídas em pesquisas sobre os processos de ensinar e de aprender. Essas duas categorias de explicitude sintetizam, por um processo dialético, um componente teórico da CA.

O processo de explicitação da abordagem, entretanto, não se esgota com a apreciação de teorias, nem define um tipo de competência ou outro, uma vez que outros aspectos precisam ser analisados. Além do aspecto teórico, no campo do ensino e aprendizagem de línguas, explicitar implica, entre outros fatores, conhecer o tipo de abordagem que se tem e reconhecer aquela que se deseja; também implica saber dizer outros aspectos da própria abordagem, como posicionamentos frente ao aluno, ao ensino, à maneira como se sente em relação a eles (isto é, explicitação das atitudes). Queremos dizer com isso que a dimensão explícita vai além do aspecto cognitivo, representado pelos conhecimentos.

Isso significa que o processo de explicitação deve envolver o máximo de elementos presentes na OGEL: teorias (crenças, memórias, intuições, teorias formais etc.),

atitudes (disposições para ação, posicionamentos frente a objetos e agentes do ensino de línguas), práticas e valores socialmente compartilhados. Essa visão ampla da explicitação no âmbito da OGEL inclui os componentes da própria abordagem de ensinar (dimensão abstrata) e da dimensão material: o planejamento, os materiais usados na operação, os procedimentos de ensino junto aos alunos e o processo avaliativo.

Os aspectos implícitos da abordagem do professor cooperam na formação de uma competência espontânea, implícita, cuja natureza e composição são próprias e necessárias à atuação profissional, não importa o estágio de desenvolvimento do professor (BANDEIRA, 2003; 2015). As dimensões explícitas podem integrar elementos da CI, mas também podem estar relacionadas a duas competências que apoiam e materializam aspectos formalizados e um tipo de ação e conhecimento também característicos de competências da formalidade. Uma dessas competências apela ao conhecimento de teorias formais sobre os processos de ensino e de aprendizagem/aquisição de línguas e sobre concepções de línguas, a CT; a outra apela para a formalização do processo de ensino e de aprendizagem/aquisição de línguas, de natureza dual, pois conta com elementos oriundos na dimensão implícita e na explícita, respectivamente, a CA. Essas três competências (CI, CT e CA, apoiadas pela CP) formam um sistema para materializar abordagem de professores em uma operação de ensino de línguas, conforme discutido nas próximas seções.

2.1.3.2 Competência Implícita

Almeida Filho (2013 [1993]) é o primeiro autor a apresentar a Competência Implícita. Ela é tida como “a competência mais básica” e é “constituída por intuições, crenças e experiências” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 34). Em comunicação pessoal com Bandeira (2015, p. 121), Almeida Filho afirma que “ela é a base de tudo, é a competência das intuições, das experiências. Quando há ausência das outras competências, é ela que assume o lugar de comando”. Essa competência permeia toda a operação de ensino de línguas.

Para Bandeira (2015), essa competência possui um alto grau de organicidade e confere sinergia e capacidade de mobilização de recursos (implícitos ou explícitos) próprios da área ao profissional. Esse autor (2003) conduziu uma pesquisa na qual lançou um olhar específico sobre essa competência e as teorias informais. Essas teorias podem ser classificadas, segundo o autor, em categorias. Bandeira foca quatro categorias de informalidade para atribuir origem às suas manifestações: intuição, memória, crença e atitude.

Intuição é aquela voz, um conhecimento sedimentado (BANDEIRA, 2003). Para o autor, quando ouvimos a voz, tomamos uma posição para agir. Ela representa um conhecimento de acesso imediato para orientar a ação. Memória se refere a conhecimentos passados (não do passado, segundo Bandeira) e pode ser solicitada sempre que a pessoa assim desejar, ou seja, ela está associada à vontade. Diferentemente da intuição, a memória passa por uma “trajetória de orientação”, ou seja, ela não confere resposta imediata. Precisa ser explicitada, trazida à tona na consciência. Em outras palavras, a memória pode passar do conhecimento explícito para o implícito ou, nas palavras de Bandeira (2003), do atual ao virtual, em um processo de implicitação.

Crença corresponde a uma adesão a proposição que prescindir de validação científica ou de confirmação. Entretanto, é passível de confirmação. O traço característico da crença é um engajamento a uma verdade. Geralmente, ela pode ser consciente, o que não significa que escapa ao âmbito da competência implícita. A crença também implica uma certa disposição para ação (a partir da convicção da verdade), mas não se confunde com a atitude, pois consiste em conhecimento (cf. BANDEIRA, 2015).

Atitude implica um posicionamento em relação à vida, de modo geral, ou frente a um objeto, de modo particular. Ela representa um estado mental e afetivo. Quanto ao afetivo, pode significar uma posição negativa ou positiva e ser atravessada por juízos de valor, ou seja, atitude tem um componente e um sentido éticos. Quanto ao estado mental, representa um conjunto de postura ou posições diante de um problema, situação ou objeto. Para Almeida Filho, segundo Bandeira (2015, p. 117), é “uma adjetivação da ação”. Atitude, portanto, confere forma à ação. Ela representa um cenário de condutas e permeia as demais categorias, incluídas as formais, visto que um posicionamento pode representar uma postura ideológica, da qual, o conhecimento científico não está livre. Ela subjaz qualquer ação humana. Por isso, entendemos como um componente transversal a todas as competências específicas.

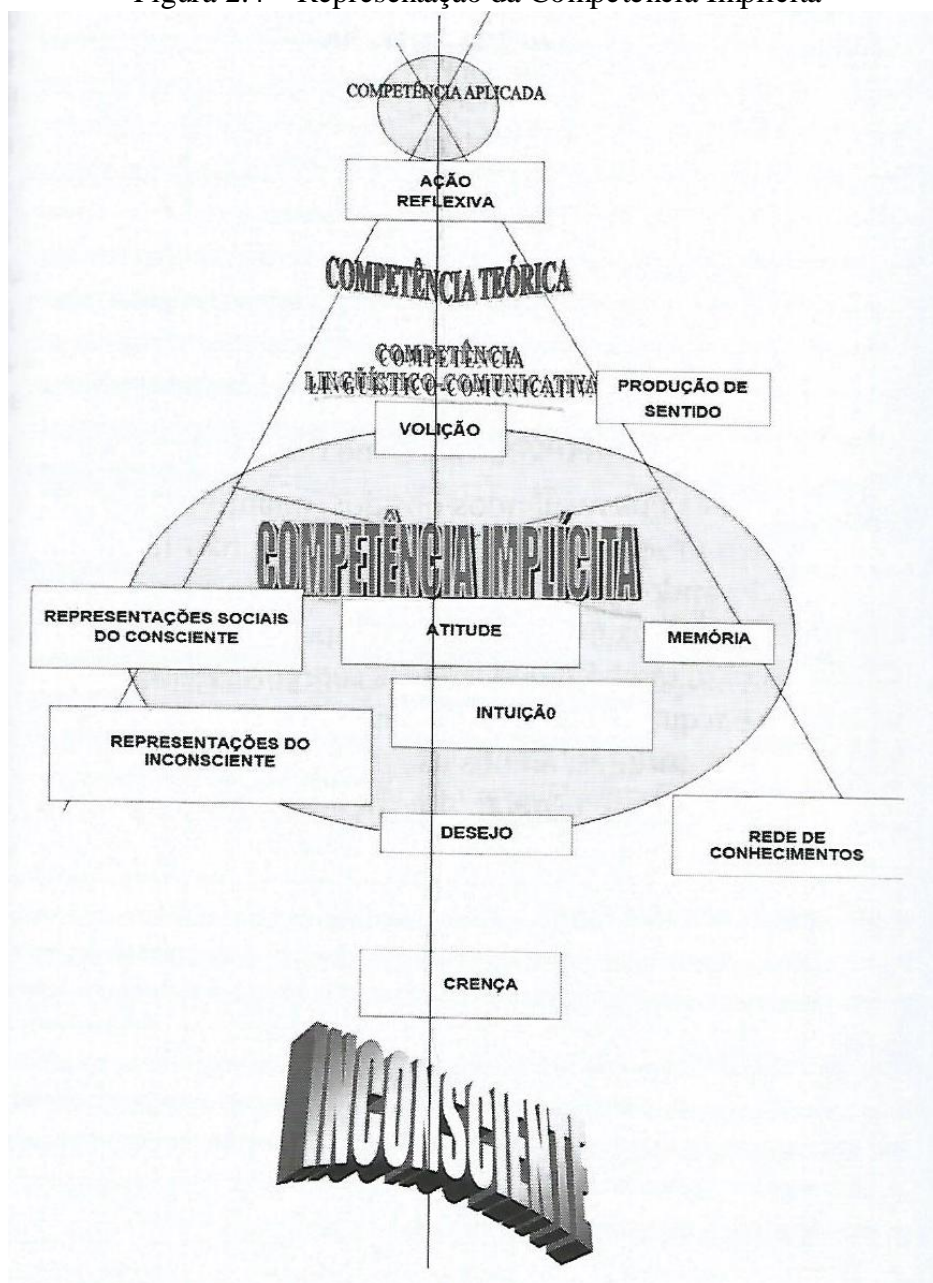
O reconhecimento de categorias de informalidade não implica aceitação de que a CI mobiliza estritamente elementos implícitos, pois “nem tudo o que é informal é implícito” (BANDEIRA, 2015, p. 126). Concordamos com o autor (2015, p. 126) ao apontar que informal não significa necessariamente implícito, como as crenças, por exemplo. A base informal representa uma origem de dado conhecimento podendo estar explícita na consciência do sujeito. Bandeira considera que essa é a competência da prática, pois coloca em sinergia teorias de diferentes origens para fundamentar a ação espontânea no contexto de uma

operação específica de ensino. A CI cumpre uma função específica, “pois sem ela, o professor não seria capaz de responder a questões que emergem do inesperado, e para as quais não foi previamente preparado”. (BANDEIRA, 2015, p. 131). Essa afirmação corrobora Blatyta (2005, p. 69), quando se refere às decisões que os professores precisam tomar no dia-a-dia, “para resolver o que Cavalcanti (1990) chama de “urgência de sala de aula””.

Bandeira (2015, p. 123) conclui que a CI é dual, pois “consegue mobilizar conhecimentos formais e informais, de modo espontâneo e com base na experiência do sujeito”. A CI, portanto, mobiliza recursos implícitos ou explícitos. O autor apresenta um esquema representativo da Competência Implícita no sistema de competências de Almeida Filho. A respeito dessa representação, ele (BANDEIRA, 2015, p. 127) explica que

o eixo central, em torno do qual todas as categorias giram, sugere um *continuum* que emerge do inconsciente ao consciente, levando e trazendo informações que serão, então, transformadas em conhecimentos implícitos, explícitos, e implicitados novamente. Ele é interligado por eixos complementares que também carregam diferentes tipos de recursos e ações, provocando uma interseção entre si e sintetizando uma competência “aplicada”, no Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 22).

Figura 2.4 – Representação da Competência Implícita



Fonte: Bandeira (2015, p. 129)

Entendemos que a representação de Bandeira abarca todo o sistema idealizado por Almeida Filho não só quanto à composição das competências do professor, mas também quanto às relações estabelecidas entre si. A partir da posição da CA no topo da figura e o fluxo de ação ascendente, pode-se perceber que essa competência resulta de uma síntese de outras competências, cujos componentes combinados (amalgamados) dão forma, dinamicidade e completude ao sistema. O papel da CA no sistema é discutido em seção própria.

2.1.3.3 Competência Teórica

A ideia de competência teórica como aquela que se busca nos escritos, em pesquisas de outros e a articulação entre o que se faz mais próximo do que se sabe e se sabe articular (TARGINO, 2007, p. 55), apresentada por Almeida Filho, associa essa competência à necessidade de ouvir em sentido amplo, isto é, buscar na teoria de terceiros uma via dialógica para se ter a possibilidade de expandir o campo de visão sobre as questões profissionais do ensino de línguas.

Essa via dialógica implica uma disciplina de reflexão sistemática. Para Targino (2007, p. 55-56), há duas instâncias de reflexão: uma que apela ao chamamento imediato da profissão, das questões do dia-a-dia, que exigem imediatez e prontidão de ação; outra, que aponta para reflexão como fator impulsionador da ação. Essa, de longo prazo, contribui para o professor organizar resposta aos chamamentos da profissão. A autora aponta, assim, para duas frentes de ação diferentes e complementares entre si: a da imediatez da sala de aula (que faz apelo a uma competência implícita), e a da busca sistemática de respostas para questões que envolvem o dia-a-dia e as que envolvem a explicitação e desvelamento do trabalho do professor, do ensino, da aprendizagem e suas orientações.

A reflexão sistemática contribui para a explicitação da abordagem de ensinar e para realimentar a competência implícita em um processo de implicitação (BANDEIRA, 2015). A reflexão realizada a longo prazo e cuidadosamente pode voltar à memória do professor, “como um acervo de dicas e técnicas” (TARGINO, 2007, p. 56) prontas para serem mobilizadas pela CI ou revisitadas num complexo de ações refletidas para compor a práxis.

Segundo Targino e Ortiz Alvarez (2014), a competência teórica está relacionada à competência implícita pela constituição de teorias informais. Nessa linha, Targino argumenta que

O processo de teorização não é uma prática separada da experiência de ensino. As fontes da teoria estão na prática (VAN LIER, 1994), nas vivências do professor, nas suas crenças, nas suas convicções e nos seus valores profundos representados na prática, assim como no contexto social e nas relações sociais. (TARGINO, 2007, p. 80).

Por outro lado, a competência teórica favorece o desenvolvimento da competência aplicada ao constituir diálogo entre teorias formal, ancorada nos escritos e nas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, e informal. Assim, “a reflexão como processo que precede e impulsiona uma ação” (TARGINO, 2007, 56) é imprescindível no desenvolvimento de um dos componentes da CA, a teoria formalizada (SANT’ANA, 2005).

As competências implícita e teórica abarcam os aspectos implícito e explícito no Modelo Almeidiano. Elas são dois fatores importantes no sistema de competências, pois contribuem decisivamente para o desenvolvimento de uma competência delicada (pois depende de instrumentos de reflexão e formalização) que atua no âmbito de um tipo de materialidade planejada explicitamente, com propósitos conscientes e resultados passíveis de replicação. Essa é a competência aplicada, dependente de categorias de formalidade, explicitadas, portanto. Concentramo-nos nessa competência específica a partir deste ponto.

2.2 COMPETÊNCIA APLICADA

Pesquisas sobre a CA têm crescido na Linguística Aplicada (SANT'ANA, 2005; NASCIMENTO, 2009), embora timidamente. Contudo, a maneira de compreender essa competência tem variado. Quando Almeida Filho (2013, p. 34) a define como “aquela que capacita o professor a ensinar **de acordo com o que sabe conscientemente**” (grifos nossos), ele enfatiza o conhecimento consciente que o professor tem de sua própria atividade profissional em relação dialética com (e não à luz das) teorias formais. Enquanto a via dialógica implica disciplina de reflexão, o caráter dialético implica também o contraditório e a contradição.

A dialética pode ser entendida tanto como pensamento quanto como método. O pensamento dialético se manifesta de várias maneiras: holismo, pensamento sistêmico, complexidade entre outros (NASCIMENTO JR., 2000). O ponto comum entre as diferentes manifestações é o embate entre as contradições no estudo dos fenômenos, sobretudo sociais e históricos (DEMO, 1995a). Ele se caracteriza pela proposição idealista de uma tese e sua antítese necessária e uma síntese unificadora, como na proposta hegeliana, ou pode ter contornos materialistas como do método marxista. A discussão sobre esse conceito é densa e polêmica, pois há várias possibilidades de compreensão da dialética. É possível identificar, segundo Nascimento Jr (2000), o pensamento dialético em diferentes autores e domínios científicos ao longo de mais de dois mil anos de história da filosofia e da ciência ocidentais. O autor procede a um levantamento histórico na filosofia, que se inicia com os pré-socráticos e vai até Marx e Engels, passando por Hegel e avança por autores do século XX. Pode-se apresentar como exemplos de pensamento dialético trabalhos como os de Marx e Engels, com o método do materialismo dialético, ou de autores que não se declaram dialéticos, mas mantêm características desse pensamento, como Khun em sua *Estrutura das Revoluções Científicas*, entre outros (cf. NASCIMENTO JR., 2000).

Segundo Konder (2008, p. 7-8), no sentido moderno, dialética “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.” Como procedimento, a dialética destaca-se por reconhecer movimentos contraditórios nas ações humanas (históricas ou sociais), ou seja, abarca a contradição como maneira de compreender a dinâmica dos fenômenos. Demo (1995a, p. 125) explica que contraditório “é dialético, porque perfaz a unidade de contrários”. O autor explica que o termo “unidade de contrários” designa realidades históricas em que “cada fase gera sua contrária” (DEMO, 1995a, p. 98).

Em uma perspectiva particular e cotidiana, um procedimento dialético deve ser marcado por colocar em planos contrastivos pelo menos dois elementos, resultando em uma unidade (que poderíamos chamar de síntese) e que pode continuar a ser problematizada. Esses elementos podem se caracterizar por uma tese e sua antítese, pelo embate de pontos de vista de duas ou mais pessoas, pelo contraste entre teorias de bases diversas (teoria formal e teoria informal, por exemplo) ou por naturezas diferentes de conteúdos da consciência (no caso deste estudo, da abordagem) como o cognitivo (crenças, saberes, conhecimentos, teorias de ensinar línguas) e as atitudes ou por contradições produzidas em uma dada atuação profissional. É nesse sentido que enxergamos o caráter dialético da competência aplicada, a qual discutimos a seguir.

2.2.1 Concepção de competência aplicada

Em sua primeira apresentação (ALMEIDA FILHO, 1993), a OGEL representava as competências específicas do professor de LE no nível da abordagem. Sant’Ana (2005, p. 42), entretanto, entende que “elas operam em um nível intermediário, ou seja, entre o nível mais abstrato, isto é, o da abordagem e o nível mais concreto”, das materialidades. O reconhecimento desse lugar intermediário se deve ao modo como o autor concebe o fenômeno das competências. Ele entende que o conceito de competência tem duas naturezas – uma abstrata, no nível da abordagem, englobando conhecimentos, crenças, teorias, atitudes, etc., e uma natureza concreta, no nível das materialidades, abarcando um modo de agir no ensinar.

O modelo não admite, entretanto, um terceiro nível. O posicionamento intermediário das competências é estratégico e está ligado à concepção desse conceito. Assim, a competência forma um complexo que capacita o professor a transformar sua abordagem em ações no nível das materialidades (planejar, produzir ou escolher materiais didáticos, produzir

experiências com/na língua-alvo, avaliar). Isso indica que a concepção de competência, com a qual esse trabalho se alinha, difere da visão formalista ou funcionalista³². Assim, a ideia de competência como um complexo é entendida como uma concepção “multidimensional” (PLANTAMURA, 2003, p. 17). Sant’Ana (2005, p. 39) conclui que a visão apropriada para a discussão do conceito de competência de professores de línguas agrega diversas dimensões: é dinâmica (em movimento ou desenvolvimento) e social (em concordância com Bandeira, 2003); tem um componente aplicado (isto é, indica ação); tem uma dimensão cognitiva e outra atitudinal.

Esse entendimento se aproxima do de Zabala e Arnau (2010). Esses autores defendem que as competências têm três categorias de componentes: aplicada, cognitiva e atitudinal. Essas categorias convergem com a perspectiva de Sant’Ana (2005) sobre a competência aplicada. Em seu estudo, o autor explora a definição de CA proposta por Almeida Filho (1993, p. 21), da qual destaca da conceituação o ‘como’ (ações e procedimentos empregados pelo professor com o objetivo de ensinar uma língua), o ‘porquê’ (as explicações e sentidos que o professor atribui ao ‘como’ e aos resultados) e o ‘resultado’ (alteração provocada como consequência do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no âmbito da OGEL; desenvolvimento da competência comunicativa do estudante).

A partir desses destaques, são reconhecidas quatro categorias dessa competência, a saber, Práxis, Teoria, Conscientização e Reflexão. Como componente da competência aplicada, Práxis constitui o conjunto de ações de ensinar às quais o professor atribui sentidos e sobre bases formalizadas. Teoria é o conjunto de ideias e explicações dialéticas de base formal (teorias científicas) e informal (pressupostos) que o professor conhece e é capaz de expor sobre suas ações de ensinar e aprender LE. Nesse sentido, esse conceito se aproxima do conceito de Senso de Plausibilidade de Prabhu (cf. SANDEI, 2007, p. 172). Reflexão é entendida como uma postura ou atitude (não uma técnica ou prática) com que o profissional se aproxima de sua prática. Conscientização implica uma aproximação crítica da realidade, um desejo de agir planejado para mudar ou manter o *status quo* (FREIRE, 1980).

Em Kant, segundo Abbagnano (2007, p. 96),

a consciência de si mesmo (*apperceptio*) poderá ser dividida em consciência da reflexão e em consciência da apreensão. A primeira é consciência do intelecto; a

³² “No modelo funcionalista/estruturalista, a competência é definida como lista de tarefas” (Plantamura, 2003, p. 42). Já a origem da definição formalista/estruturalista tem matriz “de orientação conceitual behaviorista de tradição positivista-experimental” (Sant’Ana, 2005, p. 35).

segunda, do sentido interno; aquela é chamada de apercepção pura (e, falsamente, de sentido íntimo) e esta é chamada de apercepção empírica.

Por extensão, entendemos que as características previstas pelo filósofo podem ser encontradas em elementos observados no desenvolvimento da CA. Em correlação com essa visão, os componentes teóricos têm natureza intelectual, os práticos estão relacionados com a percepção (sensível ou empírica) e as atitudes. Abbnano (2007, p. 89) explica sobre atitude que o “Termo [é] amplamente empregado hoje em dia em filosofia, sociologia e psicologia para indicar, em geral, a orientação seletiva e ativa do homem em face de uma situação ou de um problema qualquer.”

Esses elementos servem de parâmetro a partir dos quais podemos depreender categorias que preparam e disparam o desenvolvimento de componentes sintetizados por um processo dialético. Para isso, ressignificamos ligeiramente os componentes apontados por Sant’Ana (2005). Primeiramente, pontuamos a ampliação do sentido do termo práxis para recuperar o processo dialético, por isso, dual, havido nas categorias de formalidade. Nesse sentido, a práxis, que implica ação, compreende elementos de base formal, como aplicação de teorias formais, e de base informal como práticas explicitadas, que, sintetizadas, podem gerar uma atuação com sentido e propósitos novos. Assim, usamos o termo atividade profissional para descrevermos as duas categorias de formalidade relacionadas com a ação profissional consciente ou ressignificada pelo professor (propósito e sentido renovados).

A teoria, como posto anteriormente, também resulta de processo dialético entre duas categorias de formalidade (pressupostos e teoria formal). A reflexão, como um componente da CA, consiste em atividade praticada como uma disposição de volta sobre si mesma de caráter permanente e sistemático, em bases formais, apoiada por instrumentos que proporcionem meios e dados sobre situações da atividade profissional para orientar decisões e para atribuir sentidos a ações de ensinar. Ao admitirmos instrumentos de apoio, a reflexão também se apresenta como método, como um pensar planejado e formalizado sobre a prática profissional. Pela reflexão assim sistematizada e explicitada, com apoio de ferramentas teóricas, o profissional retoma sua atividade como objeto de descrição e revisão. A Conscientização, conceito tomado de Freire (1980), se apresenta como uma atitude do professor frente a condições de trabalho sua e de seus alunos. Isso requer consciência histórica da própria profissão, elemento da competência profissional. Ela nos parece um resultado da configuração da CA, pois essa aponta para um processo de revisão de posturas no âmbito da OGEL e do contexto que a acolhe, conforme descrito na seção sobre dimensões do contexto.

Importa, ainda, observar um aspecto relacionado ao desenvolvimento da competência aplicada: a explicitação da abordagem. Segundo Almeida Filho (1993, p.18):

O que faz o professor ensinar como ensina é basicamente a sua abordagem que varia entre os pólos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido por ele. Professores cujas abordagens permanecem desconhecidas por quem as pratica podem até ser professores bem sucedidos, mas são mestres mágicos ou dogmáticos cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar profissionalmente.

Nessa citação, é reconhecido que o desenvolvimento profissional de professores de línguas passa pela explicitação da abordagem de ensinar. Concordando com essa perspectiva, acrescentamos a necessidade de se estudar os processos que viabilizam esse desenvolvimento.

A perspectiva adotada por Sant'Ana (2005) está associada ao paradigma reflexivo de formação, perspectiva essa mantida nesta tese. Para o autor,

Entender a abordagem de ensinar do professor como orientadora do processo de ensino/aprendizagem de LE implica entender que o método não mais orienta os procedimentos e técnicas que o professor utilizará em sala nas suas ações de ensinar LE. Implica aceitar que a práxis não vem pré-estabelecida desde o curso de formação, mas que será construída ao longo de sua experiência profissional. (2005, p. 130)

Esse entendimento é adequado para a concepção adotada nesta pesquisa, pois a competência aplicada é vista como a que capacita o professor a ensinar de forma consciente e permite-lhe explicar com plausibilidade porque ensina de dada maneira e obtém os resultados que obtém (ALMEIDA FILHO, 1993; p. 21). Essa competência apresenta dois traços distintivos – sua natureza sintética e apelo à formalização.

O forte apelo às teorias de base formal, explicitação crescente das teorias informais e da capacidade explicativa sobre a própria prática podem criar condições para a construção da práxis. Aproximação crescente entre as teorias de bases explicitadas e os sentidos atribuídos à ação profissional pelo professor com o fim de construir (criar ambiente propício para) a CC do aluno indicam uma competência de caráter dinâmico, isto é, em constante processo de modificação, mobilizadora de recursos, seja de seus componentes teóricos, seja das vertentes da abordagem³³, seja no plano das materialidades. Essa perspectiva coincide em certo sentido com o método dialético.

³³ Nesta tese, distinguimos abordagem, teoria e os componentes da CA que mobilizam teorias e conhecimentos (PERRENOUD, 2000) para explicar a atuação (capacidade de explicação). Teoria deriva da e é orientada pela filosofia e força direcionadora da abordagem. Assim, sempre que mencionarmos teoria, referimo-nos a sistemas conceituais, conhecimentos e recursos de base formal e/ou informal, enquanto componentes teóricos fazem referência a mobilização de teorias e conhecimentos em uma dada explicação ou justificativa da atividade profissional. Nesse sentido, abordagem define a natureza filosófica, aponta uma direção ou tipo de ensino. Não constitui, portanto, um sistema de conhecimentos (teoria(s)), mas pode dar origem e sentido a teorias em um

Assim como Bandeira (2015.), Sant’Ana (2015) considera que o professor opera por meio de um sistema de competências, ao se referir ao modelo almeidiano. As competências não competem entre si; antes, atuam em sinergia e complementarmente. A competência aplicada tem “especificidade de ação, isto é, elas [as competências] se voltam a tipos de problemas diferenciados entre si” (SANT’ANA, 2015, p. 162). Cada competência tem objetos próprios, fins específicos a atingir. Essa constatação é coerente com o que Targino (2007) aponta sobre os diferentes processos de reflexão mencionados anteriormente.

Nessa perspectiva, enquanto a CI é a competência da prática (BANDEIRA 2015, p. 124), a CA pode ser entendida como a competência da práxis. Isso implica aceitar que não entendemos como possível a dualidade ou a dicotomia teoria-prática, pois toda prática é inerentemente teórica, uma vez que é passível de descrição, análise e explicação. Por isso, assumimos o par prática-práxis na atividade profissional do professor. Esse par implica a concepção teórica de que a atividade profissional é inerentemente considerada um conjunto de ação desenvolvido em um dado contexto, passível de análise profissional.

Bandeira (2015, p. 127) afirma que a Competência Aplicada “representa uma competência sintética, pois é dotada de um alto nível de conscientização aplicada na mobilização de teorias formais”, o que corrobora a perspectiva de Sant’Ana (2005, p. 48), que conclui, em sua pesquisa que

Podemos entender competência aplicada como um complexo sintético-combinatório na medida em que traz em si traços das outras competências que o professor desenvolve para mobilizar recursos para estabelecer uma práxis com reflexão, tanto em sala de aula, assim como antes e depois da sala de aula, a caminho da superação de situações problemáticas.

Para Bandeira (2015), ainda, ação reflexiva formal é originada do apelo às teorias formais. Esse apelo, entretanto, não se completa sem um processo de aproximação dialética entre teorias de diferentes bases. Espera-se, com esse processo de aproximação e chamada ao diálogo entre perspectivas teóricas e reflexão sobre a atividade profissional, que possa emergir um visionamento renovado, peculiar e próprio do profissional sobre a operação de ensino, traduzido em compreensões e explicações plausíveis (PRABHU, 1990) sobre a maneira como ensina e sobre os resultados que obtém.

Podemos identificar, quanto à natureza da atuação das competências, dois âmbitos de ação – um de curto prazo (imediatez) e um de longo prazo. Uma emerge na

dado contexto de ensino, marcado pelos polos gramatical e comunicacional. A capacidade explicativa que mobiliza conhecimentos e teorias é componente da competência. As implicações metodológicas da distinção desses três conceitos (abordagem, teoria, capacidade de explicação) são discutidas em seção própria à frente.

urgência da necessidade de ação ágil e solução imediata. A outra se constitui na necessidade de se propor soluções a questões de ocorrência regular, recorrente e mediada. Essa pode indicar situações de respostas pensadas, questionadas, explicitadas que voltam a fazer parte de uma reserva de conhecimentos implícita e disponível para ação imediata.

A reflexão e o pensamento crítico, isto é, sistemático e apoiado por instrumentos de explicitação, como parte de um processo de ação mediatizada, podem ser fatores de desestabilização da prática, muitas vezes, dogmática. O pensamento visa a uma desconstrução do estado atual para compreensão da essência de um fenômeno a fim de refazer a coisa no processo. A instabilidade coloca em xeque a maneira tradicionalmente reconhecida como boa prática ou adequada em situações na condução do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Essa ação mediatizada, questionadora não só da maneira de fazer, mas também das condições que contextualizam a ação também é elemento necessário para se criar condições de construção da práxis.

O componente teórico desponta de diferentes fontes (própria e de terceiros, formal e informal) e cumpre funções variadas. Num sentido crítico, as diferentes teorias se desafiam, se modificam mutuamente, se incorporam ou se repelem em parte ou integralmente. Como instrumento, esse elemento ajuda a apontar caminhos e a mapear o terreno da atividade profissional. Como fator de reflexão, explica e justifica práticas, procedimentos e resultados de toda uma operação de ensinar e de aprender outras línguas.

As atitudes podem ser expressas em termos de posicionamentos explicitados que o professor assume frente ao aluno, ao ensino e à língua. O desejo, a vontade de ser de um jeito e não de outro, de realizar o processo de ensino se constitui como um tipo de motor que impulsiona a engrenagem que operacionaliza o processo educativo por meio da aprendizagem ou aquisição de línguas. A maneira de encarar o espaço, o ambiente de atuação, as posturas frente aos pares, o modo de ver o outro dispõem os agentes no campo a agirem de determinada maneira. (MENDES, 2008).

As competências, enfim, mobilizam um complexo conjunto de elementos e se colocam à disposição da abordagem de ensinar para produzir um ensino de determinada natureza. Nesse quadro de atuação, a competência implícita (CI) e a aplicada (CA) formam um sistema de alimentação e retroalimentação, em que a CI alimenta a CA por meio da explicitação de elementos e a CA, por sua vez, retroalimenta a CI por meio de um processo de implícitação de conteúdo explicitado e naturalizado no repertório mobilizável pela CI.

Propomos neste trabalho, portanto, a realização de um estudo que traga à tona processos envolvidos nesse sistema que desenvolvam a constituição e o fortalecimento da ação consciente de professores na construção de sua práxis, com indispensável foco na CA de professores de línguas. Vejamos, a seguir, categorias envolvidas nesse processo.

2.2.2 Categorias de Formalidade: elementos de desenvolvimento e componentes da CA

Almeida Filho (2015b, p. 10) afirma que as crenças de professores quando postas em estudo como “hipóteses ou asserções a serem confirmadas pela pesquisa viram pressupostos sobre os processos inter-relacionados de aprender e de ensinar línguas”, ou seja, os conhecimentos informais podem passar por um processo de explicitação e assumir outra classificação. Eles podem constituir categorias de explicitude. Além das crenças, há outras categorias de conhecimento informal, como memórias e intuições. Essas categorias de conhecimento, passadas a pressupostos, podem formar categorias de outra natureza. Almeida Filho (2015b, p. 10) apresenta um quadro em que coteja os dois tipos de conhecimento.

Quadro 2.2 – Cotejo entre conhecimento informal e conhecimento formal.
 CONHECIMENTO INFORMAL >>>> CONHECIMENTO FORMAL

intuições, sensações, impressões, sentimentos, sacadas e crenças	reconhecimento de crenças, proposição de pressupostos e, eventualmente, princípios
memórias de experiências vividas transformadas em expectativas ou visões	asserções, afirmações hipotéticas
conhecimento tácito, interpretações ou perspectivas familiares, comportamento espontâneo	regras explicitadas, conhecimento formalizado e disponibilizado
raciocínio explicador pronto para o uso	mapeamento de idéias, nomeação e definição de conceitos e relações entre termos
cultura de ensinar (tradição), maneiras “naturais” ou preferenciais de operar	abordagem reconhecível por análise
estruturas internas não perceptíveis pelo próprio professor ou aprendiz	formações teóricas reconhecíveis e verbalizáveis com alinhamentos teóricos utilizados com quaisquer pessoas iniciadas na Teoria
pensamento corporativo (comum a um grupo)	consciência das próprias crenças que se articulam na fala ou escrita
normas informais/não-conscientes	normas tomadas pelo parâmetro científico das teorias explicitadas

Fonte: Almeida Filho (2015b, p. 10)

O autor (2015, p. 10) reconhece que “para a pesquisa em formação de professores e aprendizes, servem igualmente a teoria informal e a formal uma vez que tais conhecimentos vão compor um perfil de competências com as quais um dado ensino e aprendizagem de

língua se efetivará”. Entretanto, os conhecimentos que formam as categorias de informalidade (BANDEIRA, 2003) compõem um tipo de competência, enquanto as categorias de explicitude compõem um conjunto de condições que podem desenvolver uma competência de outra natureza, a competência aplicada.

As categorias de formalidade ou “a formalização do conhecimento, para o professor, dispara[m] mecanismos que podem levar à competência aplicada” (ALMEIDA FILHO, em comunicação pessoal). O autor (comunicação pessoal) acrescenta que se a teoria formal “ficar do mesmo jeito que veio [conhecimento teórico formal apenas memorizado], ele não prepara o professor para o exercício da transformação de uma competência espontânea para uma competência de outro tipo”, aplicada. Para esse linguista aplicado, é necessário haver combinação sintética entre os dois tipos de conhecimentos para que mecanismos de transformação possam ser colocados em movimento para atualizar o desenvolvimento da competência aplicada. Emerge, então, a necessidade de uma categoria explicitada e sintetizada. Denominamos essa nova classe Categorias de Formalidade Sintéticas.

Com base nas considerações apresentadas por Almeida Filho (em comunicação pessoal) e nos componentes da CA (SANT’ANA, 2005), entendemos que o processo de desenvolvimento da competência aplicada pode se dar a partir de categorias de explicitude, entendendo-se como categorias de formalidade explícitas o conjunto de elementos trazidos à consciência que podem disparar mecanismos para o desenvolvimento dessa competência de natureza consciente e formalizada. Com isso, admitimos que as categorias de formalidade explícitas não são elas mesmas componentes da CA, mas elementos explícitos ou explicitados disponíveis que, combinados com outros elementos explicitados, sintetizam componentes dessa competência. Essas categorias explicitadas, apoiadas pela competência teórica, originam categorias formadoras da CA, denominadas categorias de formalidade sintéticas.

No quadro 2.3, apresentamos uma síntese esquemática das categorias de formalidade explícita e sintética da CA sistematizada neste capítulo. Consideramos, para a construção do quadro, outras variáveis além do componente teórico, que também se formalizam e constituem componentes dessas categorias. Assim, acrescentamos os elementos atitudinais, valores, atitude reflexiva, a atividade profissional além do necessário processo dialético para a combinação sintética ocorrida entre as categorias de formalidade. Esse quadro é projetado a partir do Modelo da OGF, associado à Abordagem Reflexiva da Formação. Segue o quadro:

Quadro 2.3 – Categorias de Formalidade da Competência Aplicada

Componentes	Características	Categorias de formalidade				Resultados (CA)		
		1	Categorias de Explicitude	2	Categorias de Síntese			
Teoria	Formal	Filtros Afetivos	Atitude Reflexiva	Dialética	Teoria formalizada – maneira pessoal de explicar a práxis reconhecível na teoria científica.	- Uso de conceitos e terminologia técnica na explicação do porquê ensina como ensina; - Uso de instrumentos que favorecem os processos de formalização; - Uso de instrumentos formais de planejamento, critérios explícitos de avaliação etc.;		
	Informal						Regras explicitadas Parâmetros científicos das teorias explicitadas. Conceitos e teorias reconhecíveis. Reconhecimento do tipo de abordagem	Pressupostos – Crenças, memórias reconhecidas
Atividade Profissional	Práxis						Aplicação – Técnicas fundamentadas, aplicação	Práxis Síntese – ações com significados renovados e com objetivos atribuídos que sintetizam os processos da CA.
	Prática						Atribuição de sentidos e objetivos a procedimentos e materiais	
Reflexão e Atitudes	Explicitação Sistematização						Mapeamento de situações problema no contexto específico. Uso de instrumentos que auxiliam a sistematização da reflexão.	Reflexão sistematizada sobre situações problema de ensino e de aprendizagem, e posicionamentos (atitude) para encaminhamento de solução.
	Explicitação de atitudes						Explicitação de disposições, e valores explicitados frente ao aluno, à língua e ao ensino.	

Fonte: autoria própria com base em Almeida Filho (2015b), Sant'Ana (2005), Bandeira (2015)

- 1 – Processo de Explicitação de elementos da OGEL (núcleo duro da abordagem, filtros (orientações, valores, afetividade etc.), atitudes, práticas)
 2 – Processo de Sintetização Dialética (síntese da relação dialética entre as categorias de explicitude) dos componentes da CA

O quadro 2.3, que será tomado como parâmetro orientador da análise de dados, representa as categorias de formalidade. Essa representação consiste em um recorte, pois outras categorias não estão presentes no quadro, apesar de reconhecermos sua importância, como as já mencionadas categorias de informalidade (BANDEIRA, 2003). As categorias de formalidade são tomadas, nesta tese, como os elementos que podem contribuir para o desenvolvimento de uma competência da formalidade, nomeadamente, Competência Aplicada.

No quadro, apresentam-se três componentes de competência: Teoria formalizada (entendida como **explicações** atribuídas ao professor), Atividade Profissional e Reflexão e atitudes. Já alertamos que a capacidade de explicar, posta como componente da competência, apresenta implicações conceituais e metodológicas relevantes para nosso estudo. Primeiramente, implica que teoria dos professores é um canal de manifestação da abordagem de ensinar. A segunda implicação tem natureza metodológica. Nesse sentido, a análise das explicações, que mobilizam teorias, não significa análise de abordagem, mas de competência. A abordagem é uma filosofia (ALMEIDA FILHO, 2013) direcionadora, enquanto a teoria manifesta essa filosofia, e as explicações dadas pelo professor, também orientadas pela abordagem, mobilizam teorias e constituem componente do complexo que apoia e instrumentaliza essa filosofia, conforme afirma Bandeira (2015). Portanto, análise de abordagem é análise da filosofia de ensinar e da natureza que a abordagem imprime ao ensino. A teoria, por sua vez, pode ser um meio para se analisar abordagem, uma vez que aquela deriva dessa, assim como, para analisar a abordagem, também é necessário examinar como o professor ensina, segundo aponta Almeida Filho (2005) ao definir procedimentos para análise de abordagem, ou seja, é necessário olhar a ação, outra dimensão componente da competência.

Quando se analisa teoria mobilizada por professores em uma operação de ensinar línguas em suas explicações e justificativas sobre como e porque se ensina de dada maneira com o objetivo de encontrar a filosofia orientadora da teoria em questão e as concepções subjacentes das vertentes do núcleo duro, procede-se a análise de abordagem. Do mesmo modo, quando se analisa determinada prática de ensino de línguas com o objetivo de encontrar a filosofia orientadora e concepções subjacentes a uma dada prática, também procede-se a análise de abordagem. Por outro lado, quando a análise de um sistema teórico, seu conjunto de pressupostos ou de regras e conceitos mobilizados na explicação ou justificativa da operação de ensino, então pode-se entender esse procedimento como análise

de competência. Do mesmo modo, a análise das fases de uma operação de ensino com objetivos de compreender como a abordagem de ensinar se materializa – de forma consciente ou inconsciente, entre outras –, então trata-se de análise de competência. Essas considerações são relevantes para diferenciar as análises dos dados feitas nesta pesquisa sobre o desenvolvimento da CA dos participantes.

A reflexão, vale retomar, é tida como uma disposição do sujeito para se conhecer, como uma atitude mental pensadora de si mesmo. Por essa visão, propõe-se que o conceito de reflexão volta-se para o sujeito, como a abordagem de ensinar, e para as práticas profissionais. Ela é, portanto, um fator da formação reflexiva continuada ou da autoformação continuada e, por isso, é posta no quadro como uma coluna, no eixo vertical, transversal a todos os componentes e categorias como atitude reflexiva e, como tal, ela prepara e predispõe o sujeito a repensar sua atividade profissional. Acrescentamos, porém, que a reflexão pode ser um fator sistemático e controlado, apoiado por instrumentos. Nesse caso, a reflexão é materializada em um método de reflexão. Assim vista, a reflexão, representada no quadro 2.3 em uma linha, em seu eixo horizontal, também figura como ação.

O quadro está dividido em cinco colunas em que são dispostas classes envolvidas no desenvolvimento da CA: **Componentes, Características, Categorias de Explicitude, Categorias de Síntese** e a resultante **CA**. Os componentes representam as categorias apresentadas por Sant'Ana (2005) com sentidos atualizados neste estudo. São três **componentes (teoria formalizada, atividade profissional, reflexão (atitude reflexiva))** a partir dos quais a CA pode ser reconhecida como uma competência específica. Os componentes apresentam **características** que podem ser atribuídas a seus traços de formalidade ou informalidade como origem. Por exemplo, a teoria tem traços de base formal (teoria de terceiros, especialmente experimentadas em pesquisa) e de base informal (pressupostos que emergem da explicitação de teorias informais) e atividade profissional, ações explicitadas emergidas da prática ou da aplicação de teorias, métodos e técnicas ressignificadas pelos professores (e alunos) apresentam as mesmas características. A reflexão pode ser um fator de explicitude quando tomada como elemento sistematizado, apoiado por instrumentos de registro da atuação profissional em suas diversas fases e o registro das explicações e dos sentidos atribuídos pelos profissionais.

Há duas categorias de formalidade: Categoria de Explicitude e Categoria de Síntese. A **categoria de explicitude** é composta por elementos que passaram por um processo pesquisável de explicitação. Assim, uma vez explicitada, a crença pode se tornar um

pressuposto; a teoria formal pode gerar regras explicitadas, reconhecíveis no meio científico (ALMEIDA FILHO, 2015b; 2014a; 2014b). Nessa categoria, a prática é componente com sentidos e propósitos atribuídos pelo professor. Desse modo, as explicações sobre o ensino de determinado professor podem se dar a partir de crenças e intuições ou podem partir de pressupostos e convicções desse mesmo professor. Pode, ainda, partir de teorias formais aplicadas em contexto de ensino, com uso de conceitos originados em leituras ou cursos frequentados por esse professor. Nesses casos, observamos a explicação da atuação profissional por meios implícitos (CI) ou por uma categoria que avança até uma dimensão explícita, mas ainda não caracterizamos como competência aplicada, uma vez que as categorias de explicitude são um fator intermediário e preparador da formação da CA.

Nas **categorias de formalidade sintéticas**, estão reunidos elementos que, já tendo sido explicitados, passam por um processo dialético, criando um componente sintético combinado a partir das categorias de explicitude. Esses componentes constituem o tecido da competência aplicada e consolidam o desenvolvimento profissional de professores de línguas. A teoria formalizada sustenta uma explicação pessoal organizada por conceitos teóricos apropriados sobre como se dá um determinado jeito de ensinar línguas. A práxis abarca elementos da prática e da técnica profissionais. Talvez seja o componente da máxima aquilatação dialética dos componentes e fases de construção da CA, pois, passível de descrição e de explicação formalizada, apresenta em seu bojo os traços de todos os componentes em cada ação de tal modo que empresta nome à competência aplicada.

O quadro apresenta ainda um conjunto de setas e cores em seus componentes. As setas indicam o fluxo e a movimentação de explicitação das categorias. As cores representam a base ou a natureza dos componentes. A cor azul representa elementos de base formal e a amarela, os de base informal. A cor verde representa a combinação resultante entre esses elementos. Assim, a mistura entre as categorias de base formal com as de base informal resultam em categorias formalizadas, que implicam síntese dos elementos explicitados.

As competências específicas do professor de línguas são perpassadas por uma categoria transversal: atitudes. Elas constituem disposições dos profissionais em relação a objetos de seu campo de atuação, “inerentes a qualquer competência ou ação profissional” (BANDEIRA, em comunicação pessoal). Essa ideia corrobora a afirmação de Chaves (2009) de que as “paixões” determinam as ações humanas. Uma atitude pode se relacionar ao modo como as pessoas se posicionam frente à teoria formal, ou à maneira como as pessoas se posicionam frente à profissão e aos colegas. As atitudes que podem ser explicitadas podem

apontar disposições específicas e posicionamentos assumidos frente à língua, ao ensino e à aprendizagem (ou ao aluno). Essa perspectiva está em consonância com a ideia de que as competências específicas do professor de línguas se dirigem a situações específicas, isto é, elas têm especificidades que as diferenciam umas das outras, não só pela composição e maneira como são construídas, mas também pelos propósitos a que servem. Das disposições da CA apontadas acima, destacamos uma que parece ter força modeladora na maneira como o professor ensina: seu posicionamento frente ao aluno. Essa atitude responde a questões sobre como o professor vê o aluno, a aprendizagem e qual importância e lugar atribui a esse agente nos processos de ensino e de aprendizagem.

O processo dialético dá origem aos componentes que caracterizam a CA: teoria formalizada; práxis; reflexão sistematizada; valores e disposições formalizados. Esses componentes se manifestam em duas frentes de materialização da abordagem no exercício da profissão – no dizer e no fazer (SANT’ANA, 2005). No dizer, o professor apresenta explicações sobre por que ensina como ensina e obtém os resultados. O fazer representa o conjunto de ações e materiais usados no processo de ensinar a língua com o fim de ajudar o aprendiz a adquirir língua. Esse quadro tenta, finalmente, representar uma competência de caráter formalizado e as dinâmicas que a animam. Por ser uma representação estática pode apresentar falhas e incompletudes a serem revistas por mais estudos sobre características da CA. O quadro 2.3 é retomado no próximo capítulo com o fim de esclarecer seu uso como instrumento de análise de dados.

Nos capítulos I e II, foi apresentada a fundamentação teórica. No primeiro capítulo, foi apresentada uma discussão do conceito geral de competência e modelos paradigmáticos orientadores da teorização sobre esse conceito em diferentes áreas epistemológicas. Inclui-se nessa discussão a área das Ciências da Linguagem. No segundo, esse construto foi discutido com foco na LA. Assim, foi apresentado o Modelo Almeidiano, principal baliza teórica deste trabalho, em que se desenvolve tanto o conceito de competência em sentido geral quanto o conceito específico de competência aplicada. No próximo capítulo, a metodologia de pesquisa é apresentada de forma detalhada.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA: PERCURSOS DA PESQUISA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, é apresentada a metodologia de pesquisa. Nele, apontamos o modo como a pesquisa se caracteriza desde sua inserção no campo científico da Linguística Aplicada, seus traços definidores, a escolha dos instrumentos de pesquisa para levantamento e construção de dados, a descrição dos cenários de pesquisa, a apresentação dos participantes e como foram realizadas a descrição e análise dos dados. Para isso, iniciamos pela apresentação de uma breve visão sobre o campo de investigação a que nos filiamos e o tipo de pesquisa que define este estudo.

3.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A LA já se estabeleceu como um campo autônomo de pesquisa e de produção de conhecimento na área das ciências da linguagem ao lado da Linguística e da Estética da Linguagem (Literatura), conforme Almeida Filho (2008). Outros autores, como Roth e Marcuzzo (2007), também conferem autonomia epistemológica à disciplina e ao seu modo de fazer pesquisa. Eles sustentam que essa disciplina, a exemplo da Linguística, produz teoria usando métodos de base qualitativa e quantitativa, combinando os dois tipos em muitas pesquisas (cf. CROKER, 2009).

Ainda tem-se assinalado sua localização no campo das ciências sociais e sua natureza aplicada. A LA se tornou um campo complexo, com subáreas – e suas respectivas linhas de pesquisa – como, por exemplo, tradução, fraseologismo, aprendizagem/aquisição e ensino de línguas e formação de professores (AELin), só para citar alguns (CROKER, 2009; ALMEIDA FILHO, 2004).

A pesquisa em LA tem se caracterizado não só, mas principalmente, pelo traço saliente de sua natureza aplicada. Almeida Filho (2008) assegura que o trabalho de pesquisa em LA se relaciona a questões da linguagem na prática social. Em consonância com Roth e Marcuzzo (2008) e Croker (2009), o autor (2008, p. 28) entende que, em LA, as questões ou problemas aplicados se envolvem diretamente com o uso real da língua, isto é, a pesquisa aplicada pode partir de questões formuladas em situações reais de uso da linguagem e gerar novos conhecimentos rumo a equação dessas questões. Almeida Filho afirma (em comunicação pessoal por mensagem de correio eletrônico):

Considero aplicada a pesquisa que toma como campo de observação os fenômenos de uso da linguagem na prática social no estado de complexidade em que se encontram. Alguns autores dizem que é a pesquisa que se ocupa de fenômenos de superfície, isto é, no estado em que são encontrados nas práticas sociais.

A compreensão de Moita Lopes (1996, pp. 19-20) sobre esse aspecto se aproxima à de Almeida Filho, pois a pesquisa de natureza aplicada se centra “na resolução de problemas de uso da linguagem”, mas também contribui “para a formulação teórica como a chamada pesquisa básica”.

Esta pesquisa aplicada se enquadra em uma abordagem interpretativa. Usamos esse termo por nos filiarmos a um grupo de pesquisadores (cf., por exemplo, ERICKSON, 1986; CANÇADO, 1994; CLARETO, 2015) que o concebe como mais adequado do que outros a fim de superar binômios excludentes entre si (Qualitativo vs. Quantitativo; Cartesiano vs. não Cartesiano, etc.), conforme ressalta Erickson (1986). Essa perspectiva busca um posicionamento não só epistemológico ou metodológico, mas também de nuances éticas (CLARETO, 2015, p. 1).

Ao aprofundar sua explanação sobre essa questão, Clareto (2015, p. 1) afirma que pesquisas denominadas interpretativas se apoiam

(...) na noção de conhecimento como atividade humana comprometida, ou seja, o conhecimento não é neutro, não se distingue em uma esfera totalmente isolada do universo humano: ela está impregnada de emoções, paixões, ódios, preconceitos, vontades, crenças... O conhecimento não é uma busca de adequações de verdades a realidades, mas uma interpretação.

Para Bolognini Jr. (2003), o que demarca a pesquisa interpretativa não é um consenso terminológico (a respeito, por exemplo, do tipo de etnografia – ecológica, intervencionista, participativa, microesférica etc.), mas o caráter antipositivista. Para esse autor (2003, p. 87), não há um consenso terminológico, mas “há, seguramente, consenso sobre um procedimento metodológico antipositivista”. Trata-se de um posicionamento ideológico, visto que há uma contraposição de modelos paradigmáticos (KHUN, 2012) em disputa tanto na ciência, em sentido estrito, quanto na sociedade, em sentido amplo.

Ainda, para Bolognini Jr. (2003, p. 89),

O pesquisador não é neutro, despido de sua memória discursiva e da formação socioideológico-acadêmica ao entrar em campo, como se desnudado por um ritual iniciático. O conhecimento é interesseiro e o investigador é membro de uma rede paradigmática e de uma comunidade científica. Pensar em anular a subjetividade é um exercício de ficção psicologizante. O sujeito é constituído historicamente e se insere no imaginário socioideológico pelas relações de poder que estabelece com as instituições e com outros sujeitos.

Para nós, essa é uma questão ética que atravessa as escolhas teórico-metodológicas, uma vez que os resultados da pesquisa, por mais objetivamente que o pesquisador possa se colocar, trarão consequências para o campo pesquisado. Em concordância com Paiva (2005, p. 44), entendemos que as consequências do agir (da pesquisa) devem ser justas, isto é, a investigação deve ser conduzida de modo que “não traga prejuízo para nenhuma das partes” envolvidas. A autora (2005) ressalta a pouca preocupação com a ética em pesquisa nos livros e manuais de metodologia científica. Para ela, há, no máximo, uma preocupação para seus leitores serem bem sucedidos, isto é, o pesquisador deve deixar claro o destino final da pesquisa e garantir o anonimato dos participantes a fim de convencê-los a aderirem à pesquisa.

Destacamos dois aspectos éticos nesta pesquisa³⁴: um de fundo individual ou pessoal, e outro de caráter coletivo. O primeiro se refere aos cuidados tomados relativos aos participantes da pesquisa (preservação da identidade, respeito à pessoa na análise de dados etc.). O segundo é relativo aos grupos sociais envolvidos neste estudo. Refere-se às consequências (de que trata Paiva, 2005) e resultados da investigação que o pesquisador deve devolver aos grupos envolvidos.

Para encerrar esta seção, entendemos que a pesquisa do tipo interpretativa mantém estreita afinidade com a etnografia. Clifford (1998) declara que a escrita etnográfica é alegórica, isto é, um fenômeno específico pode ter diferentes interpretações, dependendo do nível de significados a que se pretende chegar. Gonçalves (1998, p. 9), na apresentação da versão brasileira do livro *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*, de James Clifford, ao citar Geertz, afirma que “a etnografia é uma atividade eminentemente “interpretativa”, uma “descrição densa”, voltada para busca de “estruturas de significação” (1978: 15-20)” (aspas no original), subjetiva, portanto.

Ademais, a abordagem interpretativa guarda um conjunto de métodos, técnicas e procedimentos de pesquisa tanto para coletar os registros da pesquisa quanto para analisar os dados³⁵. Segundo Croker (2009, p. 5), a pesquisa qualitativa (interpretativa, para nós)

³⁴ Esse destaque não exclui outros aspectos éticos como os já apontados por Paiva (2005) e aqueles relativos aos determinados pelos conselhos de ética das instituições aos quais essa pesquisa se vincula. Acrescentamos ainda a observância de aspectos éticos não previstos formalmente.

³⁵ Acompanhamos Cunha (2007, p. 61), para quem “O *registro* é materialização gráfica, auditiva e pictórica (filmes, fotos, desenhos, croquis, entre outros) de um acontecimento ou objeto, enquanto *dado* é o registro selecionado a partir do qual se desenvolve um raciocínio, formula-se um juízo e/ou a solução de um problema.” (itálicos no original).

abrange um conjunto de métodos e instrumentos tais como estudo de caso, etnografia, pesquisa-ação, entre outros.

3.1.1 Etnografia, pesquisa aplicada?

A etnografia surge na Antropologia e percorre um curso evolutivo desde o modo como era praticada inicialmente até sua abrangência no campo das ciências sociais. Segundo Clifford (1998), os primeiros registros etnográficos se reportam a relatos de viajantes, comerciantes e aventureiros em terras estrangeiras no séc. XIX. Em fins do séc. XIX e início do séc. XX, isso começa a mudar, pois os pesquisadores eles mesmos começaram a ‘ir a campo’. Tanto na primeira fase, quanto na segunda, ouve-se a voz do ‘etnógrafo’, isto é, do viajante, comerciante, pesquisador que iam a outras sociedades para buscar conteúdo, informação sobre outras culturas.

A etnografia, entretanto, perdeu o caráter do estudo do ‘outro’ como sendo aquele distante e muito diferente do etnógrafo. Hoje, admite-se o estudo etnográfico de grupos da mesma cultura do pesquisador (WIELEWICKI, 2001). O etnógrafo, segundo essa perspectiva, não precisa deixar sua própria sociedade para descrever a cultura ou comportamento de um grupo social. Croker (2009, p. 16) afirma que a etnografia é usada para estudar grupos que compartilham a cultura do etnógrafo. O autor exemplifica: um grupo de aprendizes de mesma língua materna, o grupo de estudantes ou de professores de um mesmo departamento ou escola pode ser estudado por essa abordagem.

A etnografia não expandiu apenas no modo como é praticada. Ela extrapolou seu campo de origem epistemológica. Fonseca (1998) afirma que etnografia já não é exclusiva do campo da antropologia: ela pertence às ciências sociais. Assumimos, com base nessa autora da Antropologia, que a LA já não toma emprestado princípios, métodos, instrumentos ou técnicas etnográficos, pois esse modo de fazer pesquisa já lhe pertence também.

Inserida no âmbito da pesquisa qualitativa (HEIGHAM e SAKUI, 2009, p. 5), a etnografia também está próxima da pesquisa aplicada, pois é calcada em uma ciência do concreto (FONSECA, 1998). Interpretamos que a LA é uma ciência do “concreto”, isto é, aplicada. Além disso, a etnografia e a pesquisa aplicada compartilham o uso de instrumentos e procedimentos metodológicos. Questionários, entrevistas, conversas informais, anotações de campo, observação, gravações, fotografias, fóruns temáticos em comunidades virtuais, e-mail, redes sociais, diários, entre outros, são exemplos do quão imbricadas são essas práticas sociais

no campo da investigação científica, ou seja, a etnografia mantém traços que a associam tanto à pesquisa interpretativa quanto à aplicada.

Defendemos, portanto, que esta pesquisa é prática de etnografia. Com isso, dizemos também que os dados levantados no contexto social escolar mantêm características de densidade descritiva do ambiente e da cultura daquele grupo social. Entretanto, faz-se necessário apontar que esta é uma pesquisa primeiramente aplicada, pois o foco de interesse parte da prática real de uso social da linguagem. Em segundo lugar, é uma pesquisa qualitativa/interpretativa e, finalmente, etnográfica, tanto pelo caráter da densidade que os dados oferecem na descrição e interpretação dos fenômenos coletados em grupo social, quanto pela familiaridade com o tipo de pesquisa desenvolvido em LA e com o próprio campo e seu objeto de pesquisa.

3.2. DELINEAMENTO DA PESQUISA

3.2.1 Procedimentos de Coleta de Registros e produção de Dados

O levantamento dos registros foi dividido em duas etapas. A primeira mira a dimensão social e tem o objetivo de construir dados relativos a aspectos de natureza social. Assim, são relevantes, nessa etapa, dados com potencial de revelar concepções e valores mantidos pelo grupo de profissionais participantes da pesquisa. O objetivo dessa etapa de levantamento consiste na construção descritiva do contexto em que o fenômeno de interesse ocorre. Essa descrição abrange aspectos físicos e abstratos. O aspecto físico consiste na descrição dos ambientes da escola. O abstrato diz respeito a como se configuram as abordagens de ensinar e a constituição de um quadro das concepções de língua, de ensino e de aprendizagem referenciais do grupo.

Os principais instrumentos e procedimentos de coleta dos registros nessa fase foram um questionário que explora dois tipos de imagens: metáforas sobre língua, ensino e aprendizagem e uma representação pictórica do processo de ensino e aprendizagem dos participantes da pesquisa; um questionário que busca concepções de língua, de ensino e de aprendizagem; observação e gravação de reuniões pedagógicas; entrevistas e notas de campo. Os dados reunidos nesta fase possibilitam a configuração do contexto social do cenário da pesquisa, da relação entre as abordagens em tensão e da contextualização de um momento histórico específico da instituição.

A segunda etapa busca levantar dados de participantes específicos do grupo de professores envolvidos na pesquisa. O objetivo desta fase consistiu em reunir dados que respondam às perguntas de pesquisa e cumpram os objetivos traçados. Os dados levantados nesta etapa foram examinados no contexto proposto a partir dos dados sistematizados na primeira fase (dimensão social). Outros instrumentos e procedimentos de pesquisa foram usados nessa fase para registrar as atividades desenvolvidas individualmente por três participantes da pesquisa: gravação e observação de aulas; acompanhamento das coordenações (horários institucionais reservados a planejamento, preparação de materiais e de aulas) dos professores com gravação de entrevistas e notas de campo.

3.2.2 Cenário da pesquisa

O ambiente escolar é o lugar natural desta pesquisa. Consideramos que as diferentes dimensões do cenário de pesquisa são *loci* primários de observação. Na perspectiva teórica adotada, o ambiente da observação é a operação global ou o que se opera na atividade de ensinar. Assim, o *locus* da pesquisa não é necessariamente ou apenas o ambiente físico (apesar de sua relevância), mas a dimensão do sentido do que se diz e se faz, contextualizado por uma tradição de agir dessa ou de outra maneira e que poderá desempenhar um papel decisivo na constituição do ambiente.

Os dados foram levantados em uma escola pública que faz parte de um segmento de escolas conhecido como Centros Interescolares de Línguas (CIL) e tem objetivo de ensinar línguas estrangeiras a alunos da rede pública de ensino. Os CIL contam com uma rede de 16 (dezesesseis) unidades escolares. Várias pesquisas (FAUSTINO, 1995; MOURA, 2005; NOGUEIRA, 2008; SANT'ANA, 2005) já foram desenvolvidas nesses centros e muitas apontam sucesso em seus resultados, isto é, estudantes desenvolvem competência comunicativa na língua alvo ao longo do processo. São escolas de tipologia específica e funcionamento diferenciado do restante da rede pública de ensino. Consideramos relevante, para esta pesquisa, o contexto apresentado por essas escolas, pois elas constituem de uma política de ensino de línguas clara e específica (SANT'ANA, 2010), com condições adequadas (frente à realidade apresentada por escolas regulares da Educação Básica) para esse fim, razões por que uma delas foi escolhida como cenário do levantamento de dados.

A escola foi escolhida aleatoriamente dentre alguns CIL que experimentam um currículo novo. Essa experimentação provê um cenário em mudança, pois os profissionais estão reorganizando coletivamente o processo de ensinar e aprender línguas, incluindo o

planejamento, escolha e produção de (novos) materiais, suas experiências com e na língua em sala de aula e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. O CIL, situado em uma cidade do Distrito Federal, oferece cursos de inglês, francês, espanhol e japonês em três turnos – manhã, tarde e noite – para alunos da rede pública de ensino e moradores de regiões próximas e também de localidades afastadas da escola.

No primeiro semestre de coleta de dados (2/2015), segundo informações cedidas pela secretaria da escola, a instituição contava 3.727 (três mil, setecentos e vinte e sete alunos) – 1750 de inglês, 674 de francês, 1.188 de espanhol e 115 de japonês. Cada sala de aula é equipada com quadro branco, um notebook de uso do professor, um projetor multimídia, um armário com materiais didáticos (livros, dicionários etc.), carteiras universitárias, quadros de avisos onde são dispostos avisos, notas e cartazes com expressões na língua-alvo com dizeres como cumprimentos, pedidos de permissão (para ir ao banheiro, para entrada na sala de aula, entre outros). Os ambientes de circulação apresentam equipamentos de acessibilidade como rampas e banheiros equipados para pessoas com necessidades especiais.

A escola dispõe de 15 salas de aula, sendo reservadas 5 para o ensino da língua inglesa, 3 para a língua francesa, 4 para o espanhol e 1 para japonês, além de duas salas mistas, destinadas a aulas de língua inglesa e de língua espanhola intercaladamente. A instituição conta com uma sala de informática, com 20 computadores de uso dos alunos (em que as aulas podem ser agendadas pelos professores previamente), uma sala de leitura, uma sala de recursos e um pátio onde acontecem eventos pedagógicos, apresentações de trabalhos, exposição de materiais (cartazes, obras artísticas produzidas pelos alunos, entre outros). A escola dispõe também de espaços reservados ao trabalho pedagógico dos professores, como uma sala de coordenação com computadores para cada segmento por língua, com acesso sem fio à rede mundial de computadores (que pode ser acessada por equipamentos pessoais dos professores), materiais didáticos variados, uma sala de professores, onde ocorrem as reuniões pedagógicas e socialização do grupo de professores da escola.

O aspecto físico geral da escola é bom. Paredes, portas e janelas mantêm aspectos novos, são pintadas e bem cuidadas. O ambiente escolar é limpo e os corredores têm filtros de água e bebedouros (com água gelada) bem conservados (a maioria são equipamentos novos). Por sua vez, a outra dimensão do ambiente é formada pelas relações que os participantes constroem na atividade profissional, suas concepções de língua, de ensino e de aprendizagem por representações que influenciam a atuação profissional dos professores. Ela

se constitui das ideias, concepções e valores compartilhados, trocas de experiências e trabalho conjunto. A descrição e análise desses aspectos do ambiente estão desenvolvidas na primeira parte da análise dos dados, no próximo capítulo.

3.2.3 Participantes da pesquisa

No período de levantamento dos registros, a escola cenário da pesquisa contava com um total de 45 professores de línguas, dos quais, 13 eram de espanhol, 7 eram professores de francês, 2 de japonês e 17 de inglês. Esses números incluem professores regentes em três turnos. A escola contava ainda com 3 coordenadores de área (um para cada língua) e corpo de direção (diretora, vice-diretora e supervisores). A maioria (31) dos professores faziam parte do quadro efetivo da Secretaria de Educação e os outros (14) faziam parte do quadro de professores contratados temporariamente para substituir professores efetivos afastados por tempo definido (licenças médicas, licença maternidade, por exemplo). Cada participante é identificado, nos registros da pesquisa, por apelidos ou nomes fictícios atribuídos por eles próprios ou pelo pesquisador, aos que preferiram não sugerir um codinome.

Na pesquisa, foram incluídos os professores do grupo de profissionais atuantes na escola que, de forma voluntária, aceitaram participar do estudo. Os participantes foram observados em dois âmbitos de atuação. O primeiro consistiu na coletividade, no conjunto de profissionais da escola, observados em situações formais e informais, como uma comunidade de ensino. Nesse âmbito, foram feitas análises de concepções e sentidos coletivos de língua, de ensino e de aprendizagem de língua buscando registrar os significados consensuais no grupo de participantes.

Apesar de inicialmente não termos previsto a necessidade de recorrermos ao conceito de representações sociais, esse conceito se apresentou como um instrumento teórico útil na organização dos dados e na compreensão e explicação de alguns fenômenos anotados em registros desta pesquisa. Por isso, buscamos uma sistematização que organizasse os dados de forma a revelar as convergências nas concepções de língua, de ensino e de aprendizagem de língua apresentadas pelos membros do grupo de professores da instituição, o que nos aproximou do conceito de representações sociais.

Na dimensão social, os dados foram levantados a partir do grupo formado por todos os profissionais participantes da pesquisa, num total de 32 professores de língua, incluídos os três participantes cujos dados foram registrados individualmente. A organização

do contexto da pesquisa em duas etapas objetiva olhar para as cenas pesquisadas com uma visão estereoscópica (ERICKSON, 1986, p. 140), tendo o grupo de participantes individuais em primeiro plano de visão e o contexto social, formado por todos os participantes, em segundo. Assim, mesmo tendo-se foco nos participantes individuais, não se perde o sentido do todo, do contexto, das abordagens incidentes na atuação profissional tanto de um quanto de outro grupo de participantes e a relação entre eles.

No outro âmbito, formado por participantes escolhidos dentre membros do primeiro grupo, foram observadas e gravadas aulas de três professores e a relação entre sua atuação e o contexto da escola. Além das aulas, foram registrados os trabalhos de cada professor na preparação de aulas e materiais destinados ao ensino da língua. O objetivo foi registrar como os professores ensinam e como explicam a maneira como ensinam, suas concepções pessoais de língua, de ensino e de aprendizagem/aquisição da língua com vistas a entender o desenvolvimento de categorias sintéticas da CA.

Os três participantes da segunda etapa de análise trabalhavam na escola há, pelo menos, 5 anos, sendo uma professora de inglês, que identificamos pelo nome fictício de Dulce; uma professora de espanhol, reconhecida nesta pesquisa por Cacá; e um professor de francês, apelidado de Franco neste trabalho. Dulce é uma professora de 38 anos, com experiência profissional no ensino de línguas de 20 anos na mesma escola. Ela tem formação em Letras–inglês e passou pela escola normal no ensino médio. Como aluna, Dulce estudou no CIL em que atua entre 1989 e 1995. Cacá, uma professora de 39 anos de idade, atua na escola desde 2005. Porém, entre 2005 e 2008, atuou como professora em regime de contrato temporário na mesma escola, isto é, a participante substituiu um profissional em licença temporária e desde 2010 trabalha como professora efetiva da Secretaria de Educação, tendo passado por concurso público. Cacá é graduada em Letras–Espanhol e cursou Letras–Francês, porém não concluiu o último curso. Franco tem 54 anos de idade e trabalha na escola como professor efetivo desde 2010. Também tem licenciatura em Letras–Francês. O professor ensina essa língua desde 1992, tendo trabalhado em cursos livres e escolas regulares.

O tempo para levantamento dos registros não permitiu que todos os turnos fizessem parte do levantamento. Por isso, o registro de atividades dos professores participantes se limitou a dois turnos (manhã e tarde), com incursões no noturno. O foco inicial da atenção do pesquisador consistia em acompanhar o grupo de professores de inglês em seu contexto de trabalho (o que incluía o tempo reservado à coordenação, preparação de aulas, reuniões pedagógicas, trocas formais e informais de experiência, aulas e outros eventos

relevantes para o registro de dados para o foco da pesquisa), porém a observação do ambiente de trabalho, o modo como a escola se organizava e como sugestão do grupo de professores, outros dois segmentos de professores de línguas (francês e espanhol) receberam acompanhamento específico, isto é, tiveram aulas observadas e gravadas.

O levantamento abrangeu dois semestres letivos. Portanto, esses procedimentos ocorreram no segundo semestre do ano de 2015 (representado por 2/2015) e no primeiro semestre do ano de 2016 (representado por 1/2016). Foram observadas e gravadas aulas de um professor no turno matutino e de dois no turno vespertino. Além das aulas, também foram gravadas em áudio entrevistas, conversas informais e depoimentos dos professores participantes, o que implicou acompanhamento semanal do trabalho dos profissionais envolvidos na gravação de aulas. Por essa razão, o pesquisador permaneceu na escola, no mínimo, três vezes por semana (segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira) em dois turnos.

No turno matutino, em 2/2015, foram observadas e gravadas 20 aulas de inglês em uma turma que contava com 11 alunos frequentes. A turma de espanhol, que contava com 9 alunos frequentes, teve 18 aulas gravadas no mesmo primeiro período de observação. As turmas de inglês e a de espanhol tinham aulas duas vezes por semana com duração de 75 minutos em cada encontro. A terceira turma cujas aulas foram gravadas é do curso de francês e teve observações uma vez por semana, pois as aulas eram duplas, isto é, um encontro de 150 minutos na sexta-feira. Foram gravados 8 encontros, o que corresponde a 16 aulas. No total, foram registradas em vídeo e áudio 54 aulas em 2/2015. No período que compreende 2/2015, os professores da rede pública do DF fizeram greve entre 15 de outubro e 12 de novembro. Nesse período, foram gravadas aulas de um participante da pesquisa, que suspendeu suas atividades durante uma parte do período de mobilização da categoria.

No segundo semestre de levantamento de dados (1/2016), foram feitas entrevistas, aplicação de questionários, gravações de conversas entre outros contatos para completar informações, tirar dúvidas, revisar registros ininteligíveis (gravações incompreensíveis, leitura de textos escritos pelos participantes). Esses procedimentos tomaram quase todo o semestre letivo. Dessa forma, o pesquisador manteve contato estreito com a escola e os participantes da pesquisa durante todo o período.

3.2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta dos registros

Nesta pesquisa, foram usados instrumentos e procedimentos que fazem parte de uma família de pesquisas aplicadas em LA e também próprios da pesquisa etnográfica: a)

instrumentos – entrevistas semiestruturadas gravadas, questionários; b) procedimentos – anotações de campo, gravação de aulas e observação de campo servem para registrar as práticas na atividade dos profissionais e o que dizem sobre seu ensino.

3.2.4.1 Entrevistas

Em entrevistas semiestruturadas gravadas, tornou-se viável o acesso a dados relativos a situações anotadas ou observadas, mas que não estavam claras. Elas também foram usadas para dirimir dúvidas sobre dados confusos ou confirmar interpretação de dados. Em média, as entrevistas semiestruturadas levaram 30 minutos para serem concluídas. Foram incluídas perguntas sobre abordagem (concepção de língua, de ensino e de aprendizagem), sobre a maneira de trabalhar do professor (planejamento, conteúdos de ensino, procedimentos, materiais didáticos, entre outros aspectos). Outras entrevistas sobre dados levantados em outros instrumentos também foram realizadas com o objetivo de confirmar dados não muito claros, tirar dúvidas sobre informações e rever interpretações do pesquisador.

3.2.4.2 Questionários

Os questionários serviram para registrar elementos constitutivos da abordagem e das teorias dos participantes da pesquisa. Esses elementos podem aparecer explicitamente, no discurso dos professores e podem se configurar de forma implícita. Por isso, dois questionários aplicados no grupo de participantes da pesquisa visaram levantar informações relativas à abordagem dos professores participantes e a como se configura o ambiente no âmbito das concepções de ensino, de aprendizagem e de língua. Um questionário, denominado Questionário 1, abreviado como Q1, visou a explorar teorias implícitas.

Com base em Jung (JUNG, 2008; 2002; PENNA, 2004), é possível projetar instrumentos para acessar concepções implícitas. Para Jung (2008), o acesso a conteúdos inconscientes se dá de forma indireta. Por isso, são necessárias técnicas projetivas (PENNA, 2004) como desenho, pintura, dramatização entre outras, para acessar esse conteúdo. Esse é o fundamento principal do questionário 1, que busca dados por meio da projeção de imagens metafóricas e pictóricas. Outro aspecto relacionado a análise da maneira de pensar é o registro de metáforas linguísticas para se analisar metáforas conceituais (LAKOFF e JOHNSON, 1980)

Com o outro questionário possibilitou-se o registro de concepções que apareciam mais explicitamente. Assim, o pesquisador não apresentou questões com técnicas

indiretas de indagação, mas permitiu ao participante responder livremente questões sobre língua, ensino e aprendizagem com fim de captar concepções mais explicitamente marcadas.

3.2.4.3 Anotações de campo

Esses procedimentos objetivaram coletar dados oriundos de conversas e entrevistas formais e informais, além de anotações durante observações e gravações de aulas, reuniões e outras situações formais. Serviram como apoio de registro de dados, anotações e lembretes de detalhes que pudessem ser relevantes na posterior tabulação e análise dos dados.

3.2.4.4 Observação de campo e conversas informais

A observação de campo foi procedimento de levantamento de dados relativos ao ambiente, clima institucional, condições da escola, relações interpessoais. O processo de observação teve início no dia 01 de junho de 2015, data que marcou também aplicação do primeiro questionário no grupo de professores da escola em três turnos. Quanto a conversas informais, surgiam em momentos espontâneos de interações entre os participantes da pesquisa e o pesquisador. Nessas interações, muitas vezes emergiam dados relevantes e que podiam elucidar questões relacionadas com o objeto de pesquisa. Elas funcionaram como entrevistas livres informais (ERICKSON, 1986).

3.2.4.5. Gravação de aulas

Na gravação de aulas, foi registrada a interação dos professores participantes com estudantes, o modo como produziam experiências com/na língua-alvo e ainda registraram-se declarações e outras manifestações dos participantes que representassem materiais indicativos de sua abordagem. Além desses dados, foram coletadas amostras de materiais (planos de aulas, livros, atividades, provas) por ocasião da observação e gravação das aulas.

Os dados levantados por esses instrumentos estão organizados de acordo com as interpretações atribuídas pelo pesquisador a eles. Assim, um dado selecionado de uma entrevista, por exemplo, será considerado válido na medida em que se encontrarem evidências desse mesmo dado ou fenômeno em outros instrumentos. A partir desses dados, serão feitas análises de abordagem e de competência dos participantes individualmente e a configuração de abordagem dos participantes na dimensão social. No Quadro 3.1, dispomos uma relação dos instrumentos de levantamento de dados e seus respectivos objetivos.

Quadro 3.1 – Instrumentos e procedimentos de registro de dados e seus objetivos

Instrumento de coleta de dados	Objetivos do instrumento
Questionários	- Visaram ao levantamento de elementos constitutivos da abordagem (conhecimentos, crenças, concepções etc.).
Entrevistas semiestruturadas gravadas	- Coletar dados relativos a situações observadas, mas não claras; - também serviram para tirar dúvidas sobre dados coletados com outros instrumentos; - ainda auxiliaram na confirmação ou modificação da interpretação de dados analisados; - Outro uso relevante desse instrumento diz respeito ao levantamento de dados relativos a elementos constitutivos da abordagem dos participantes.
Anotações de campo	- Levantamento dos aspectos físicos, clima institucional, relações interpessoais, registro de dados não gravados.
Observação de campo	- Conjunto de procedimentos de observação da coordenação e outros eventos pedagógicos (reuniões escolares, coordenações coletivas etc.).
Gravação de aulas	- Tiveram como foco a prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa; - Coletar dados em conversas formais ou informais na interação do pesquisador com os participantes da pesquisa.

Fonte: autoria própria

Os instrumentos e procedimentos de levantamento de dados apresentados nesta seção não têm caráter interventivo. Eles caracterizam-se pelo traço da busca dos registros de forma ampla com o fim de abarcar a maior abertura possível na observação do fenômeno, em dimensões diversificadas de ocorrência do foco de interesse deste estudo. Na próxima seção, são apresentadas as normas e convenções de transcrição dos dados registrados por gravação de áudio e vídeo e convenções de transcrição de dados registrados em outros instrumentos de levantamento de dados como questionários, observações e anotações de campo.

3.2.5 Normas de transcrição

As convenções de transcrição seguem os estudos de Marcuschi (2003). As indicações visam a reproduzir da forma mais fiel possível as falas e interações registradas em áudio e vídeo. Os símbolos adotados nesta tese também são baseados nos estudos e sugestões de Marcuschi (2003), que nos parecem formar um sistema simples e facilmente legível. O inventário de símbolos e seus significados associados às respectivas ocorrências estão registrados no quadro 3.2.

Quadro 3.2 – Convenções para transcrição de áudios

Ocorrências	Significados	Sinais
Pausas	Pausas e silêncios são indicados por um sinal de adição entre parênteses.	(+)
Dúvidas	Quando um trecho de fala não é compreendido ou inaudível, a indicação se dá pela expressão ‘inaudível’ entre parênteses.	(inaudível)
Truncamentos	Quando um falante corta bruscamente uma fala, o sinal indicativo é uma barra.	/
Ênfase	Quando uma palavra ou expressão é falada com ênfase, a marcação é feita por maiúsculas.	ÊNFASE
Alongamento de vogal	Quando um som vocálico se alongar, são usados dois pontos para essa indicação ou dois pontos duplos indicando maior duração do alongamento.	: ::
Entonação	Subida rápida (como em interrogação) é indicada por aspas na sílaba em que ocorre a entonação alta.	Como”
Repetições	Repetições de sons são marcados por reduplicação de letras ou sílabas.	Mas mas
Transcrição parcial ou eliminação de trechos	Transcrições de partes de fala ou supressões de trechos antes ou depois da transcrição são indicadas por reticências entre parênteses.	(...)
Comentários do analista	Comentários feitos pelo analista/pesquisador são indicados entre parênteses duplos.	((risos))
Citação de fala de outrem	Quando o falante cita a fala de terceiros, a citação vem marcada com aspa simples.	Ele disse ‘eu vou’

Fonte: autoria própria com base em Marchuschi (2003)

A transcrição de dados no próximo capítulo está marcada pela expressão em negrito “**Excerto**” numerada de acordo com a ordem em que aparece na evolução da análise de dados. Essa expressão aplica-se a dados selecionados de todos os instrumentos de coleta. Acompanhando a palavra ‘excerto’ numerada, anota-se o instrumento de que o dado foi retirado. Assim, temos, por exemplo, a marcação Excerto 1 – Entrevista de Winnick, em que “excerto” marca a transcrição, o número um indica que se trata da primeira transcrição de dado, “entrevista de Winnick” indica que o dado é retirado de uma entrevista dada por um participante de codinome Winnick. Em outro exemplo, temos Excerto 9 – Q1 – Questão 2) Ensinar língua é como, em que “Excerto 9” refere-se ao nono trecho de dado transcrito no capítulo de análise de dados, “Q1” remete ao instrumento Questionário 1, “Questão 2) Ensinar é como” indica a transcrição do comando da pergunta de número 2 do questionário. Esse sistema visa a facilitar as referências a transcrições de dados ao longo da análise, que serão feitas pela indicação do excerto e seu número acompanhado do número da linha do dado destacado (ex., excerto 9, l. 1 ou ls. 1-3, em que l. significa linha e ls., linhas).

3.2.6 Procedimentos interventivos

Como já indicamos, os instrumentos de levantamento de dados não guardam caráter interventivo, pois ao iniciarmos a pesquisa, não havia previsão de intervenção no ambiente de pesquisa, razão pela qual este não é considerado um estudo interventivo. Porém, ao longo do período de levantamento de dados, alguns procedimentos interventivos mostraram-se necessários para melhor visualização do fenômeno em foco. Com esses procedimentos, buscamos ofertar aos participantes da pesquisa possibilidades de explicitação de elementos que pudessem disparar o desenvolvimento da competência aplicada dos professores, como teoria formal e informal em espaço de reflexão sistematizada. Assim, dois tipos de procedimentos constituíram o conjunto de procedimentos interventivos na primeira etapa: a) apresentação de palestras dirigidas ao grupo de professores da escola. Temas como Operação Global de Ensino de Línguas, Abordagem de ensinar, competência de professores de línguas, aprendizagem e aquisição (hipóteses de Krashen, 1982) foram abordados nos encontros; e b) visionamentos e reflexões sobre trechos de aulas gravadas e situações observadas em sala com os professores participantes cujas aulas foram registradas.

Foram realizados três encontros com os professores: no primeiro, foram apresentados e discutidos o modelo da Operação Global, o conceito de abordagem de ensinar, abordagem gramatical, abordagem comunicacional e foi aplicado o Mapa de Abordagem. No segundo encontro, foram tratadas as hipóteses de Krashen (1982) – Hipótese do Filtro Afetivo, Aprendizagem, Aquisição, Monitor e Input (I+1). No terceiro encontro, foi feita uma oficina em que se apresentou aos professores o planejamento temático como uma estratégia de materialização da abordagem comunicacional partir de uma experiência concreta de ensino de língua.

O Mapa de Abordagem é um instrumento ainda não usado em outras experiências de formação continuada. Essa ferramenta foi criada partir do conceito de campo de Bourdieu (1996) para auxiliar a sistematização da reflexão dos professores. Para esclarecer o sentido e o uso do instrumento, apresentamos uma breve explicação do conceito que orientou a criação da ferramenta. Para Bourdieu (1996), campo consiste em um sistema de relações no qual os sujeitos ocupam posições simbólicas em um espaço social determinado, estruturado por eixos. O conceito de campo pode ser entendido como um microcosmo social relativamente autônomo com regras específicas dentro de uma sociedade (espaço social, no dizer do autor). Cada campo se estrutura e cria suas dinâmicas de forma autônoma e particular no espaço social.

As posições sociais são definidas relacionalmente, isto é, as posições se definem umas em relação às outras (relação de poder) ou em relação aos eixos que estruturam o campo. Nesse sentido, segundo explica Barros Filho³⁶, as posições no campo são marcadas por critérios que se constituem como eixos em torno dos quais as posições ganham simetria, isto é, os agentes podem ser definidos a partir de sua posição em relação ao eixo. Um exemplo apontado por Bourdieu³⁷ é o eixo direita/esquerda no campo político. Assim, seus agentes são definidos de acordo com esse eixo: políticos de direita, de esquerda ou de centro. Esses eixos se constituem em estruturas condicionantes e mantenedoras das diferenciações entre os atores sociais. Apesar de haver vários eixos possíveis em um dado campo, cada eixo pode ser examinado independentemente do outro.

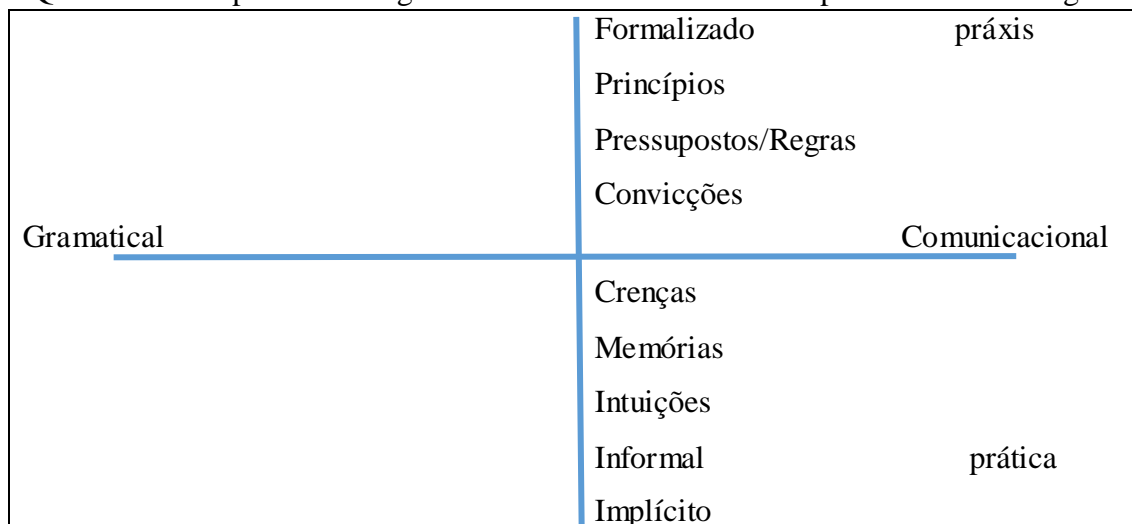
A área profissional do ensino de línguas pode ser tomada como um campo, no sentido de Bourdieu. Vários eixos estruturantes podem ser identificados nesse campo: gramatical-comunicativo, implícito-conscientizado, público-privado, escola regular-cursos livres de línguas, entre outros. Cada eixo pode ser identificado por um conjunto próprio de crenças, enunciados, procedimentos e ações relacionados a sua natureza. Neste estudo, destacaremos os eixos gramatical-comunicacional e implícito-conscientizado para análise. Assim, formamos um mapa que localiza as abordagens no campo, por isso chamamos essa ferramenta de análise **mapa de abordagem**. Consideramos esses eixos estruturantes, pois eles definem posicionamentos dos atores no interior do campo.

Assim, o eixo **gramatical-comunicacional** define as posições dos agentes relativamente ao tipo de abordagem desses agentes e, portanto, a como deve se dar o ensino de línguas relativamente à concepção de língua e seu ensino – entre **gramatical** e **comunicativo** em um *continuum*. Já o eixo **Informal/implícito-formalizado** demarca a situação em que se encontra a abordagem de cada agente no momento do levantamento dos registros – também em um *continuum* entre um polo implícito e outro explicitado, passando por várias condições possíveis. Ao cruzarmos os dois eixos, poderemos mapear o conjunto das abordagens dos professores no campo em relação aos eixos.

³⁶ O professor Barros Filho, em aula gravada disponível em www.youtube.com/watch?v=C5QFOq9jS9g, explica que o conceito de campo, presente em toda obra de Bourdieu, é um espaço de organização dos agentes no campo. O professor dá vários exemplos dessa organização relacional encontrados na obra de Bourdieu.

³⁷ Idem nota anterior.

Quadro 3.3: Mapa de abordagem: Eixos Estruturantes no campo de ensino de línguas



Fonte: autoria própria com base em Almeida Filho (1993; 2014) e Bourdieu (1996)

Pelo quadro 3.3, representamos o campo do ensino de línguas. O eixo horizontal marca os tipos de abordagem – do gramatical ao comunicacional. Assim, quanto mais próximo da extremidade esquerda, mais gramatical será o ensino orientado por essa abordagem, quanto mais à direita estiver a abordagem analisada, maior representação de um ensino comunicacional. Esse eixo pode ser descrito com diferentes tipos possíveis de abordagem entre os dois polos. Dessa forma, por exemplo, pode-se conceber uma ordem matizada de abordagens partindo-se do gramatical, passando pelo gramatical comunicativizado, chegando a uma abordagem funcional, depois comunicativo temático e comunicacional (ALMEIDA FILHO, 2005).

O outro eixo representa o grau de explicitação da abordagem, que pode marcar o processo de formalização das teorias. Ele pode ser compreendido por diferentes categorias de formalidade (cf. BANDEIRA, 2003). As categorias de informalidade tendem a participar de um conjunto de conhecimentos implícitos. Os conhecimentos formais, tais como as teorias acadêmicas, estão mais associadas a uma condição de explicitação crescente. Observando esse eixo, pode-se notar que categorias de informalidade também podem se manifestar de forma explícita. Nesse caso, uma crença, por exemplo, pode aparecer no discurso explicativo de um professor, ainda que não tenha articulação clara com outros elementos da OGEL.

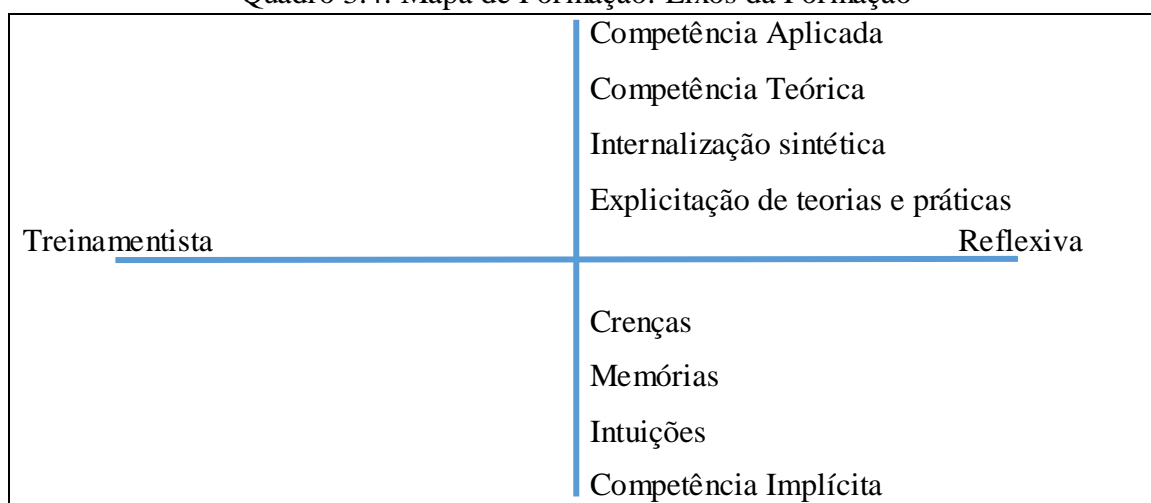
É possível demarcar uma escala de explicitação, por exemplo, iniciando no polo implícito, indo para o implícito explicitado (concepções que circulam no discurso, mas ainda permanecem implícitas para o professor), passando pela explicitação das concepções de língua, de ensino e de aprendizagem, e explicitação de elementos que compõem atitudes do professor. Por essa representação, é possível observar que o quadrante superior direito indica

um alto grau de conscientização de uma abordagem comunicacional. Essa, ao que parece, tem sido apontada como a condição mais desejável de uma abordagem contemporânea. Esse quadrante guarda potencialmente um alto grau de desenvolvimento da CA, portanto, marca também um forte potencial de configuração da práxis.

O Mapa de Abordagem é uma ferramenta auxiliar de formação reflexiva. Como é uma ferramenta nova, ou seja, ainda não utilizada em pesquisas e carente de revisão, seu uso poderá ser aprimorado e dar indicações sobre as abordagens em tensão no contexto pesquisado (no caso, o CIL) e suas contribuições ainda poderão ser exploradas em novas pesquisas.

Além do Mapa de Abordagem, propomos outro gráfico para auxiliar o processo formativo: o Mapa de Formação. Assim como o Mapa de Abordagem, o Mapa de Formação apresenta dois eixos. O eixo X varia entre o polo da abordagem treinamentista e a reflexiva. Desse modo, quanto mais próxima do polo treinamentista uma dada abordagem de professor for marcada, mais propensa a uso de métodos prontos, boas práticas e aplicações será esse professor. Ao contrário, quanto mais próxima do outro polo se considerar uma abordagem, mais livres de práticas prontas e aplicações e mais próximo de experimentações, reflexão sobre a atividade profissional, sobre a própria abordagem de ensinar e resultados obtidos será o professor. Ele pode ser ferramenta útil para orientar os rumos do desenvolvimento profissional.

Quadro 3.4: Mapa de Formação: Eixos da Formação



Fonte: autoria própria com Base em Almeida Filho (2004)

Como se vê no quadro 3.4, o eixo horizontal marca os tipos de abordagem de formação, que se estende desde um tipo treinamentista até outro extremo, reflexivo. O outro eixo aponta o desenvolvimento do conjunto das competências. Esse desenvolvimento pode ser

marcado pelo processo de explicitação e de síntese de teorias e de construção de práxis na atividade profissional. O que se pode ver no eixo vertical é marcado pela crescente formalização da atividade profissional e possível desenvolvimento de competências.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise, recorreremos à triangulação dos dados levantados a partir dos diferentes instrumentos. Para Triviños (2006, p. 138), “a técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. Os dados estão dispostos de acordo com as categorias que se referem a constituição do objeto de estudo. As categorias de formalidade sintéticas serão foco de análise dos elementos incidentes no seu desenvolvimento.

3.3.1 Análise dos dados

A análise de dados está dividida em duas partes principais: na primeira, visamos à construção do contexto em que se realiza a pesquisa. O foco dessa análise se dirige para a dimensão social, miramos as consensualidades e convergências entre os participantes do estudo; na segunda parte, focamos três participantes específicos. Nessa parte da análise, buscamos identificar os elementos circunscritos nas perguntas e objetivos no contexto em que ocorre o fenômeno de interesse da pesquisa.

A análise de dados está registrada no próximo capítulo. No levantamento de dados feito nos primeiros meses dos procedimentos de pesquisa, objetivamos registrar a abordagem dos professores participantes da pesquisa e a condição de explicitação que eles mantinham sobre sua própria abordagem então e identificar elementos da categoria de explicitude e, posteriormente, componentes da CA. Para tanto, foram tomados os procedimentos denominados por Almeida Filho (2013, p. 37) de análise de abordagem, que consiste na análise efetuada pelo pesquisador sobre o modo como os professores participantes ensinam e sobre suas teorias pessoais (implícitas ou explícitas) a respeito de sua atividade profissional com o fim de explicitar o tipo de abordagem em análise, cruzando a análise dos dois níveis hierárquicos da OGEL. Essa análise foi feita a partir dos dados levantados em 2/2015 e tinha como foco as concepções que compõem o núcleo duro da abordagem de ensinar.

Como parte da descrição do contexto da pesquisa, decidimos considerar o ambiente da abordagem, isto é, a configuração das abordagens dos professores em tensão, que

valida o trabalho de cada professor. Adiantamos que foi possível observar e concluir que a instituição serve de abrigo e suporte das abordagens do conjunto de professores atuantes naquele contexto. Esse suporte se dá por meio de parâmetros conceituais. Esses parâmetros se materializam em conceitos relacionados ao ensino, à aprendizagem, à língua estrangeira e aos papéis com os quais o grupo de professores consente e/ou tolera. Essa pode ser, entretanto, objeto de pesquisas futuras.

A análise das vertentes da abordagem de ensinar dos professores participantes da pesquisa foi feita a partir de metáforas coletadas no ambiente de pesquisa. O núcleo duro da abordagem de ensinar é um sistema conceitual. Esse sistema pode ser acessado e expresso de forma explícita, por meio de explicação consciente das concepções do núcleo duro da abordagem ou podem ser acessados de outras formas, quando essas concepções permanecem preponderantemente implícitas. A metáfora e a construção de imagens para explicar concepções podem ser um meio de coletar e estudar essas concepções implícitas (JUNG, 2008; PENNA, 2004).

Para registro das metáforas e das figuras, foi usado um questionário no qual o pesquisador solicitou aos participantes que escrevessem em suas respostas comparações e metáforas sobre o ensino de línguas, a aprendizagem de línguas, língua e o processo de ensino e aprendizagem. Em uma questão específica, foi solicitado que os participantes da pesquisa fizessem um desenho ou uma representação esquemática do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Dos 32 participantes, 28 responderam a todas as perguntas, incluindo-se a representação gráfica. Alguns desses desenhos compõem o corpus analisado no próximo capítulo.

Os desenhos foram analisados em conjunto com as metáforas cotejados com explicações dadas pelos seus autores. Eles não foram tomados de forma isoladas, mas como um conjunto representativo da maneira de pensar do grupo de participantes da pesquisa. Assim, foram observados elementos e símbolos comuns entre os desenhos, as metáforas e as explicações sobre essas representações pictóricas. A partir desses procedimentos, o pesquisador buscar os elementos que representassem os sentidos orientadores que o grupo atribui às concepções de língua, de ensino e de aprendizagem de LE.

As metáforas foram analisadas com base nos estudos de Lakoff e Johnson (1980, 2003), conforme apresentado no capítulo II sobre a TMC. Encontramos nessa teoria respaldo teórico e metodológico para análise das metáforas dos participantes desta pesquisa.

Nesse sentido, as metáforas, associadas às representações gráficas, foram analisadas como guias para sistematização do modo como os professores organizam sua abordagem e sua rede de concepções que orientam o seu ensino. Cada metáfora foi comparada com outras do mesmo domínio. Após observarmos que comparações com o domínio geográfico formavam uma representação predominante no conjunto das metáforas, essas metáforas foram comparadas com as representações pictóricas apresentadas no questionário. A partir dessas comparações trianguladas, deduzimos papéis de professores e alunos e concepções vertentes da abordagem.

Uma vez estabelecidos os parâmetros emergidos dessa fase da análise e realizada a análise de abordagem, que identifica o tipo de abordagem (no eixo que vai de gramatical a comunicacional) e as concepções mais relevantes (consideradas como aquelas decisivas na modelagem do ensino efetivamente desempenhado) de língua, de ensino e de aprendizagem/aquisição, estabelecemos as categorias de análise de abordagem. Essas categorias marcam parâmetros para análise da competência aplicada dos participantes.

Na segunda etapa da análise, foi feita análise de competência organizada de acordo com o quadro de categorias de formalidade. Essa análise iniciou-se com a identificação de componentes da CA. Foram postas sob análise as teorias, manifestas nas explicações dos participantes, a atividade profissional, incluindo a prática profissional e a práxis desenvolvidas pelos professores, e atitudes dos profissionais participantes da pesquisa. Esses componentes da CA foram estudados sob a perspectiva de sua evolução no quadro das categorias de formalidade. A partir daí, o pesquisador buscou elementos para responder às perguntas e atingir os objetivos da pesquisa.

Com o objetivo de observar, compreender e descrever aspectos do processo de desenvolvimento da competência aplicada, cotejamos dados dos componentes mais abstrato da CA e dos mais concretos. A análise de competência consistiu em destacar os componentes da competência. Então, procedemos ao registro, descrição e exame dos componentes que se apresentaram a partir das categorias. Para estabelecer parâmetros para a análise, apresentamos as categorias de formalidade em um quadro teórico. Essas categorias são tidas como referência para a identificação de como se dá o desenvolvimento dos componentes da CA. Assim, o objetivo da próxima seção é apresentar as categorias de formalidade como instrumento de análise de dados.

Pela ordem dos componentes apresentada no quadro, o primeiro componente a ser registrado, descrito e examinado são as teorias, ou melhor, como as explicações que os professores manifestam aspectos da teoria – conceitos, termos etc. – e sua manifestação explícita ou implícita. O objetivo da análise desse componente é compreender sua condição de explicitude e síntese no quadro das categorias. Assim, tanto as teorias formais quanto as informais de cada participante são observadas como podem ser dispostas nas categorias de formalidade. O segundo componente estudado é a atividade profissional, a condição de explicitação das práticas e das práxis. Os sentidos atribuídos a ações e a materiais também podem ser objeto de análise. O terceiro componente contemplado na análise são a reflexão e atitudes registradas no levantamento de dados. A reflexão foi considerada em termos das situações problemáticas delimitadas por professores e por seu grau de sistematização como método para se pensar sobre o ensino de línguas.

3.3.2. Categorias de Formalidade

A CA é formada por componentes de origem diversificada. Entre outros, há um componente teórico, outro aplicado (ação) e reflexão sistematizada. Porém, há uma característica que define essa competência e, portanto, seus componentes – a natureza formal sintética. Todos os componentes apresentam um traço de formalidade explícita, isto é, passaram por um processo de explicitação. Assim, integram uma categoria de explicitude. Por isso, o processo de reflexão, apoiado por instrumentos adequados de registro e de análise de situações da atuação profissional, ordena a categoria de explicitude. Outro processo entra em cena a partir dessa categoria: a relação dialética entre os componentes da CA, que sintetiza as categorias de formalidade explícitas.

O desenvolvimento dos componentes da CA é impulsionado pelas categorias de explicitude. Essas categorias podem disparar mecanismos de desenvolvimento dos componentes da CA. Cada categoria de explicitude, em relação dialética com outra de mesma natureza, produz uma síntese de componentes nas categorias de síntese. Assim, pressupostos e regras explicitadas estão relacionadas à teoria formalizada, componente teórico da CA. O quadro 3.5, em que está sistematizado esse processo, será tomado como parâmetro para a análise da competência aplicada dos participantes da pesquisa. O quadro é apresentado a seguir.

Categorias de formalidade da Competência Aplicada

Quadro 3.5 – Categorias de formalidade e componentes da CA para análise dos dados

Componentes	Características	Categorias de formalidade				Resultados (CA)	
		1	Categorias de Explicitude	2	Categorias de Síntese		
Teoria	Formal	Filtros afetivos	Regras explicitadas – Teoria formal explícita	Dialética	Teoria formalizada	Uso de conceitos e terminologia técnica; Uso de instrumentos de registros de dados na atuação profissional; Uso de instrumentos formais de planejamento, critérios explícitos de avaliação; Uso de procedimentos e MD com propósitos e sentido atribuídos.	
	Informal		Pressupostos – Teoria informal explicitada				Práxis Síntese
Atividade Profissional	Práxis		Aplicação – Prática de base formal		Reflexão sistematizada		
	Prática		Atribuição de sentidos e objetivos (explicitação de base formal)				
Reflexão e Atitudes	Explicitação		Atitude Reflexiva		Mapeamento de situações problemáticas		
	Sistematização				Explicitação de disposições, e valores frente ao aluno, à língua e ao ensino		
	Explicitação de atitudes						

Fonte: autoria própria

1 – Processo de explicitação

2 – Processo de sintetização dialética

Para se proceder à análise de CA, foi necessário compilar elementos teóricos mobilizados pelo professor, os conceitos-chave e termos presentes na explicação do porquê ensina de dada maneira, o grau de sua explicitação e a base de formalidade. Também foi necessário observar o grau de explicitação da prática, se havia elementos de aplicação de teoria e, em caso afirmativo, que tipo de teoria seria aplicada (se de cerne ou de outra natureza). Ainda foi indispensável observar como o professor procede à reflexão, se havia instrumentos de apoio e de sistematização da reflexão (registro de aula, gravação, conversa com colegas etc.), se o professor lançava mão de ferramentas teóricas para refletir. Outro aspecto reflexivo consistiu na identificação e delimitação de situações problemáticas e proposição de solução para essas situações. Esses procedimentos foram adotados na análise da CA dos participantes desta pesquisa.

No Quadro 3.5, são apresentadas seis categorias de explicitude. Essas categorias representam elementos tomados como explícitos e que podem desencadear o processo de formação de componentes da CA, descritos na categoria de formalidade sintética. Não pretendemos apresentar uma configuração fechada ou um número determinado, mas categorias presentes na teorização no campo da AELin (cf. Capítulo II). Elas são tomadas como parâmetros que orientam a seleção de dados e a base para análise dos componentes da CA de cada participante. Esse quadro possibilita a síntese e organização das discussões dos dados para facilitar a visualização de dados e base para a resposta às perguntas desta pesquisa.

Em observância ao quadro, vale retomar que a análise da CA dos participantes foi iniciada pelo componente teórico. A análise desse componente não implicou, conforme já explicitado anteriormente, desvio da análise de competência para a de abordagem, pois a teoria é um elemento que apoia e instrumentaliza a abordagem em suas manifestações e materialização. O foco recaiu sobre as explicações que o professor apresentou sobre sua atuação profissional.

A análise contemplou ainda o componente seguinte apresentado no quadro, a atividade profissional. Esse componente apresentou a explicitação de práticas de base informal e práticas de base formal, como a aplicação de teorias. A reflexão foi analisada em dois sentidos: uma como método, isto é, sistematização de dados sobre a prática, com uso de instrumentos de sistematização da reflexão (anotações, gravação de aulas, entre outros instrumentos) e recorte de situações problemáticas; e outra, como atitude, ou seja, como predisposição do profissional para pensar sobre a própria atividade de ensinar línguas.

Aspectos de formação ou de desenvolvimento dos componentes observados nos dados são o principal objeto de análise com vistas a responder as perguntas de pesquisa e a atingir os objetivos. O pressuposto é de que a relação entre as categorias e os componentes da CA possam revelar aspectos sobre o desenvolvimento e a natureza dessa competência específica e produzir ideias sobre como podemos trabalhar com propósito específico para o desenvolvimento profissional por meio da ampliação da CA. O próximo capítulo apresenta a análise de dados conforme proposto nesta metodologia.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE DADOS

INTRODUÇÃO

Apresentamos, neste capítulo, a análise dos dados, que estão organizados e triangulados a partir dos vários instrumentos de coleta na medida em que ocorreu o processo de interpretação. Pretendemos, com isso, que um dado selecionado de um instrumento de coleta fosse interpretado com apoio de evidências tomadas em outros instrumentos ou fonte de dados. Esse procedimento visa assegurar a validade e a confiabilidade da interpretação, uma vez que o dado é considerado confirmado na medida em que aparece de forma recorrente e não como elemento aleatório ou coincidente.

A análise está dividida em duas partes principais. Na primeira, o objetivo foi estabelecer o contexto configurado pelas abordagens dos professores em uma perspectiva coletiva para descrever o ambiente e o contexto formados pelos participantes da pesquisa. A segunda parte reúne dados de três professores, também participantes da primeira fase de coleta, cujas atividades de ensino de língua foram registradas como fonte de dados. Nessa parte, foi feita análise da CA dos professores participantes com o fim de responder às perguntas de pesquisa e atingir os objetivos.

Considerando o foco da pesquisa sobre aspectos do desenvolvimento da CA, o capítulo está estruturado da seguinte forma na ordem em que aparecem no texto: apresentação de caráter histórico da organização pedagógica e abordagem predominante na escola em período anterior ao levantamento de dados; descrição do contexto (dimensão social) da escola durante o período de levantamento dos dados; análise de competências dos participantes (dimensão individual); síntese da análise dos dados com o fim de responder as perguntas; e as conclusões do capítulo.

Dessa forma, esse capítulo inicia-se com a apresentação de um recorte do movimento histórico (diacrônico) por que passa a instituição. Essa apresentação consiste na descrição, baseada em documentos e depoimentos dos participantes, de como a escola se organizava pedagogicamente antes de se iniciarem as discussões que levaram a inquietações por parte dos profissionais da escola e que favoreceram a receptividade de uma nova abordagem (ou aspectos de outra abordagem) a partir da experimentação de um novo currículo. Essa descrição cobre um período de cerca de três anos (de 2012 a 2015). Em

seguida, é feito um recorte sincrônico com o fim de registrar o contexto pedagógico durante o período em que o levantamento dos dados foi realizado. Com esse recorte, focamos os dados relacionados à dimensão social do cenário de pesquisa e propomos a análise por imagens metafóricas e pictóricas do processo de ensinar e de aprender línguas.

Na outra parte da análise, são concentrados dados relativos aos três participantes da pesquisa cujas atividades pedagógicas foram registradas com o fim de buscar dados que subsidiem respostas às perguntas da pesquisa e aos seus objetivos. Na análise da CA dos participantes, buscamos identificar elementos e maneiras de como a CA pode ser desenvolvida. No estudo da CA desses professores, abrangemos as maneiras de ensinar de cada participante e como eles explicam suas atividades de ensino. Por fim, a análise foi conduzida para se deduzir como os participantes desenvolvem aspectos de uma competência de natureza formal e dialética, como registrado a partir da próxima seção.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

4.1.1 Um Pouco de História e Contexto: Levantamento de Conjuntura entre 2012 e 2015

O levantamento de dados referente ao período histórico recente anterior à pesquisa (entre 2012 e 2015) foi efetuado em um momento em que a instituição já pilotava uma mudança curricular oferecida pela Secretaria de Educação. A proposta curricular foi construída com a participação direta de professores dos CIL por meio de grupos de trabalho. O grupo responsável pela discussão e construção do novo currículo sugeriu que algumas das escolas procedessem à experimentação do currículo por meio de implementação piloto. A escolha das escolas-piloto se deu por adesão.

Quatro Centros de Línguas aceitaram pilotar a proposta curricular. Esse é o caso da escola em que se dá o levantamento de dados desta pesquisa. A adesão à pilotagem, nesse CIL, coincide com um contexto propício, pois algumas inquietações sobre o ensino na instituição já estavam em curso no seio da escola. Essas informações estão registradas em notas de conversas informais e entrevistas feitas com membros da direção, coordenadores pedagógicos e professores da escola e em reuniões pedagógicas gravadas pelo pesquisador. Além disso, documentos oficiais que registram o processo de discussão sobre o currículo dos CIL e encaminhamentos tomados estão disponíveis na rede mundial de computadores³⁸.

³⁸ Confira, por exemplo, www.cilnovasdiretrizes.blogspot.com.br/2012/07/primeiros-passos.html e www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html. A necessidade de

Os contatos com a direção da escola com vistas ao levantamento dos dados começaram no primeiro semestre de 2015 e, em julho, foram feitas as primeiras observações no ambiente de pesquisa em reuniões pedagógicas e contatos com os professores. Conversas com membros da direção da escola e outros instrumentos (como entrevistas com professores) dão conta da insatisfação dos profissionais com resultados alcançados por esse centro de línguas na ocasião da decisão pela adesão à pilotagem, três anos antes do início do levantamento dos dados desta pesquisa. Segundo a diretora, quando os dados de evasão e retenção foram apresentados aos professores, a escola decidiu pela experimentação do novo currículo. Um trecho da entrevista com Winnick, professor de inglês que trabalha na instituição desde 1994, aponta razões que, pelo menos em parte, contribuíram para que a escola aceitasse experimentar mudanças pedagógicas. Observem-se os destaques no excerto 1, ls. 7 e 8:

Excerto 1 – Entrevista de Winnick

- 1 PESQUISADOR– *Você está falando em mudanças (+) Você pode pontuar*
- 2 *algumas mudanças nesses três anos (+) né” que você mencionou” Você pode*
- 3 *pontuar algumas mudanças” Dizer que natureza, por que que elas estão*
- 4 *acontecendo, de onde elas vêm” Sua opinião (+) seu ponto de vista (+)*
- 5 WINNICK– (...) *Então (+) uma das questões que muito (+) assim (+)*
- 6 *fundamentou realmente assim que acho que convenceu a equipe aqui*
- 7 *principalmente de que a mudança era necessária **é a questão da evasão escolar e***
- 8 ***a questão das médias e a desmotivação** (+) enfim (+) todo esse conjunto que era*
- 9 *na verdade no fim das contas estava tudo muito relacionado né” Então (+) isso*
- 10 *foi um pontapé inicial no sentido de/ assim/ um fator que acho que realmente*
- 11 *abriu espaço para que os professores abraçassem a ideia de realmente investir*
- 12 *nessa mudança curricular (+)*

O professor aponta a evasão, o baixo rendimento apresentado por um número significativo de alunos e desmotivação desses alunos em relação ao curso e à aprendizagem de línguas como fatores que desencadearam o desejo de mudança na escola. O currículo pilotado poderia significar possibilidade de mudança. Nas linhas de 10 a 12 do excerto 1, Winnick estabelece relação entre a percepção de resultados indesejados com o anseio por mudança expresso pelo grupo de professores. Um trecho da entrevista com a Coordenadora Pedagógica de inglês, professora na instituição desde 1998, indica percepção semelhante. No excerto 2, l. 3, a Coordenadora menciona o resultado *muito ruim* do ensino na instituição:

registrarmos esse período histórico nos apareceu no curso do levantamento de dados devido à sua relevância para a compreensão mais ampla dos fenômenos alvos da atenção e interesse em relação a esta pesquisa.

Excerto 2 – Entrevista da Coordenadora de Inglês

1 COORDENADORA – (...) *Quando eu passei um tempo na direção da escola e a*
2 *gente (+) eu pude ter uma visão mais ampla da coisa e eu via que o resultado era*
3 *muito ruim, muito ruim mesmo em todos os níveis (+) não tinha uma coisa assim*
4 *(+) tinha uns alunos muito bons, se saíam muito bem, aprendiam bastante, saíam*
5 *daqui se comunicando com perfeição, mas a gente estava perdendo muito aluno*
6 *nesse caminho aí de sete anos que era antigamente (+)*

Os excertos 1 e 2 e conversas informais indicam que as principais razões para os profissionais da instituição desejarem as mudanças consistem nos altos índices de evasão e retenção. Conforme Barbirato (2008, p. 367), o grau de insatisfação com o modo como o ensino está organizado ou com os materiais usados em sala de aula (e no caso específico, inclui-se insatisfação com os resultados obtidos) favorece maior receptividade para adoção de outras maneiras de ensinar línguas. Essa conclusão coincide com o contexto relatado nesta seção. Em reunião gravada, a diretora explica como isso se deu (excerto 3, ls. 7 e seguintes):

Excerto 3 – Voz 48³⁹ Reunião pedagógica

1 DIRETORA – (...) *A gente começou fazendo análise dos resultados (+) A gente*
2 *já vinha com o aluno que chegava no ((nível)) avançado e, mesmo no currículo de*
3 *sete anos ((currículo da escola anterior à pilotagem)), que é um currículo muito*
4 *longo, que chegavam a finalizar os sete anos muito insatisfeitos com a*
5 *performance deles. Eles mesmos (+) Né” (...) Então, teve um momento em que:/*
6 *é/ não teve um momento (+) Mas de um semestre pro outro, a gente percebeu que*
7 *isso ((os resultados insatisfatórios produzidos na escola)) estava aumentando (+)*
8 *E num dado momento, nós fomos pra secretaria pra olhar o histórico desses*
9 *meninos, ver os registros que a gente tinha (+) Vimos alguns diários (+) E a*
10 *nossa:./ a nossa conclusão/ a nossa reflexão a partir dali é que a metodologia*
11 *que estava sendo empregada não estava surtindo muito efeito (+) E eram*
12 *meninos bons que tiravam notas muito boas né” E isso foi o que chamou mais a*
13 *atenção (+) eram alunos que tinham um histórico repleto de oito, oito e meio,*
14 *nove, nove e meio (+) E, no entanto, eles estavam se sentindo muito pouco*
15 *capazes de se comunicar né” Muito pouco hábeis na comunicação (+) E a gente*
16 *começou a questionar a partir daí (+) Depois veio a discussão sobre o Currículo*
17 *em Movimento⁴⁰ (+) E, obviamente, você não tem como não traçar paralelos,*
18 *porque o Currículo em Movimento ele já tem uma visão do ser humano que é*
19 *diferente do currículo tradicional (+) Ele tem uma visão de sala de aula que não é*
20 *bem uma sala de aula, que é um espaço de cocriação, de coprodução, que o aluno*
21 *tem papel, que ele não é só um receptor de conhecimento, que espera-se que ele*

³⁹ O instrumento Voz refere-se a conjunto de gravações de áudio realizadas em aparelho de telefonia móvel numerada sequencialmente no cenário de pesquisa.

⁴⁰ Currículo em Movimento é o documento oficial da Secretaria de Educação do Distrito Federal que dispõe as diretrizes, conteúdos e orientações para a rede pública de Educação Básica daquele ente da federação. Segundo seus pressupostos teóricos, no caderno do ensino fundamental – anos finais, adota a avaliação formativa “como concepção e prática norteadora para toda a Educação básica e suas respectivas modalidades” (DISTRITO FEDERAL, S/D, p. 13). Organiza os conteúdos por eixos transversais fundamentados em uma perspectiva crítica e pós-crítica do currículo. A interessados em uma leitura integral do documento, todos os cadernos estão disponíveis em www.se.df.gov.br/component/content/article/282-mídias/443-curriculoemmovimento.html

22 *também crie, que ele também produza (+) É uma (+) é uma visão de escola que*
23 *integra, que inclui (+) E a gente conseguiu se enxergar muito fora disso, mas na*
24 *verdade, a gente estava vivendo uma realidade de muita exclusão ainda (+)*

Segundo registros da secretaria da escola esse número atingia 6,5% de evasão e 18% de retenção. Somados, os números correspondem a 25,25% de resultados indesejados pelos profissionais em 2012. Além disso, entre alunos com média suficiente para aprovação, a aprendizagem da língua não parecia satisfatória (excerto 3, ls. 4 e 5). Assim, o depoimento da Diretora (excerto 3, ls. 6 e 7; l. 24), de que resultados insatisfatórios estavam aumentando, coincide com a percepção da Coordenadora sobre a perda de alunos (excerto 2, l. 6). Pode-se notar, pela fala da Coordenadora, que, apesar de muitos alunos entre os aprovados não dominarem a língua, a escola tinha resultados interessantes também, tendo alunos que dominavam a língua estudada e *saíam daqui se comunicando com perfeição* (excerto 2, l. 5). O questionamento, portanto, não recai apenas sobre a qualidade do processo pedagógico, mas diz respeito também à abrangência desse resultado, que alcançava um número considerado reduzido pelos profissionais da escola. O problema apontado pelos professores consistiu no fato de que um grande número de alunos não lograva êxito no final do processo de ensino e de aprendizagem de língua, além dos números relativos à evasão e retenção (repetência), sintomático na fala da Diretora: *a gente estava vivendo uma realidade de muita exclusão ainda* (excerto 3, l. 24-25).

Uma das principais causas dos resultados negativos apontados pelos profissionais da escola residia na maneira como ela se organizava e na metodologia aplicada, conforme pode-se verificar no excerto 3, ls. 10 e 11, no excerto 4, ls 1-6 e ls. 8-12 e no excerto 5, ls. 1-3. O livro didático era a peça dominante das ações e decisões da escola, pois constituía o real centro do processo de ensino e aprendizagem, verdadeiro currículo seguido pela instituição: determinava o conteúdo, o tipo de atividade, o sistema de avaliação, progressão e retenção, conforme observa-se em destaque nos excertos a seguir.

Excerto 4 – Entrevista de Winnick

1 WINNICK– *Ah, se usa muito recurso audiovisual, né” Existem muitos*
2 *professores que trabalham com cópia de material, exercícios e (+) existem*
3 *muitos elementos ainda da/ que são anteriores a essa proposta de mudança*
4 *curricular na prática diária dos professores (+) Então, a gente tem muito dessa*
5 *abordagem ainda de professor meio que sendo o centralizador do processo, né”*
6 *O direcionador (+) É nisso entra o exercício clássico, né” repetição, você tem os*
7 *exercícios de listening e/ pequenos testes, né” volta meia também surgem (+)*
8 *Então ainda tem muitos aspectos de uma aula expositiva (...)(...) Antes era uma*
9 *carga bem mais acentuada disso (+) O livro, né” A gente usava o livro texto em*
10 *sala de aula (+) hoje a gente não usa mais, né” Mas se tinha o livro texto e no*

11 *livro texto toda essa (+) todos os passos, né” de como proceder na aula*
12 *praticamente estavam ali, né” aí se tornava mesmo um manual e você tinha*
13 *também a questão dos exercícios extras que era em grande quantidade, muitos*
14 *professores usavam bastante mesmo esse recurso, né” dever de casa e esse tipo*
15 *de coisas, né”*

Excerto 5 – Entrevista da Coordenadora de Inglês

1 COORDENADORA – *As aulas eram centradas no livro didático (...) Era o livro*
2 *que conduzia e determinava o ritmo das aulas, o conteúdo das aulas, a*
3 *metodologia (+) Tudo isso era o livro que ditava pra gente (+) Então, a única*
4 *liberdade que a gente tinha era de escolher que livro a gente ia adotar (+) Isso*
5 *acontecia de três em três anos (+) a gente fazia uma avaliação pra ver se queria*
6 *mudar ou não, às vezes mais tempo (+) quatro ou cinco anos, né” Mas a gente*
7 *tinha essa liberdade, escolhia qual livro íamos adotar e a partir dali era o livro*
8 *que ditava, né” a programação do semestre era feita de quantas unidades,*
9 *quantas quantas subunidades seriam dadas por semestre (+) Às vezes se pulava*
10 *uma, mas só invertia a ordem porque talvez se achasse mais fácil esse conteúdo*
11 *do que o outro ou tivesse mais ligado, mas era bem estruturado a partir do livro,*
12 *tudo (+)*

Assim, o resultado era um curso dependente de livros didáticos, sujeitos pedagógicos atrelados a esse recurso e pouca possibilidade de variações e alternativas, como deixam claro as falas destacadas em negrito de Winnick e da Coordenadora nos excertos 4 e 5, respectivamente.

Além dos depoimentos de vários professores, representados nas falas de Winnick e da Coordenadora, documentos registram o funcionamento pedagógico da escola. O cronograma do curso de inglês, reproduzido parcialmente no Quadro 4.1, cedido pela então coordenadora do curso no ano de 2012, demonstra como os períodos letivos se organizavam. No recorte apresentado a seguir, o cabeçalho indica os dias da semana (segunda e quarta-feira), o semestre (primeiro de 2012), o nível (B4, em que B se refere à fase inicial do curso, “Beginners”, e o número 4 significa o quarto semestre dessa fase, portanto, uma turma em seu quarto semestre no curso para alunos que tinham ingressado na escola a partir do sexto ano do Ensino Fundamental). A tabela indica os bimestres por mês, com a indicação dos dias das aulas em cada mês e as unidades a serem contempladas nas datas indicadas. Assim, por exemplo, a unidade dois devia ser trabalhada entre os dias 15 de fevereiro e 12 de março em aulas de turmas que frequentavam os cursos em segundas e quartas-feira, nesse caso.

O cronograma de atividades semestral do curso de inglês (Quadro 4.1) dispõe os níveis do curso, o livro usado e as unidades que deveriam compor cada bimestre. Assim, no nível B4, por exemplo, deveriam-se estudar as unidades 2 e 3 do livro adotado no primeiro bimestre, e as unidades 4 e 5 do mesmo material, no segundo. Além disso, o documento

também previa atividades extras (vídeos e textos escritos) que deveriam ser aplicadas em algumas datas específicas. Os professores tinham de seguir o cronograma, apresentando todo o conteúdo representado pelo conjunto das unidades do livro.

Quadro 4.1 – Calendário de aulas do curso de inglês do ano de 2012

MONDAY AND WEDNESDAY - FIRST SEMESTER 2012 – LEVEL: B4 Top Notch 1

FEBRUARY	
13	Meeting Students
15	Unit 2
27	Unit 2
29	Unit 2
MARCH	
5	Unit 2
7	Unit 2
12	Unit 2 + Video Activity
14	Unit 3
19	Unit 3
21	Unit 3
26	Unit 3
28	Unit 3
APRIL	
2	Video Activity + Review
4	Written test + Listening
9	Paragraph + Oral test
11	Oral test
16	Comments on the tests + Extra Activity
18	Unit 4
23	Unit 4
25	Unit 4

First Bimester – 13/02 to 25/04 / Entrega de notas: 10/05 (noturno) / 11/5 (diurno)

Second Bimester – 26/04 to 04/07

Fonte: Coordenação de área do curso da escola

Sem a intenção de nos aprofundarmos na análise da abordagem do livro, é possível observar que o principal eixo organizador de suas unidades é o item gramatical, conforme podemos verificar em uma amostra disponível em <https://pt.slideshare.net/JosCecilioFrana/top-notch1pdf> e em http://product.pearsonelt.com/topnotch/document/subsites/topnotch/samples/level_1/unit9unitwalkthrough.pdf (cf. ANEXO I). A organização do livro também se apoia em outros aspectos em evidência hoje no ensino de línguas tais como gêneros textuais e habilidades (Seções denominadas Listening/Pronunciation, Reading, Writing), mas sempre atrelados ao conteúdo gramatical (seção denominada Grammar). Além de diálogos prontos, o material apresenta fartos exemplos de atividades gramaticais, tais como preenchimento de lacunas com a estrutura gramatical adequada. O livro adotado, portanto, apresentava uma abordagem de base

gramatical, ainda que apresentasse atividades comunicativizadas. Considerando que esse material tinha forte influência sobre a organização pedagógica dos cursos, depreendemos que os cursos apresentavam considerável apelo gramatical, o que coincide com os depoimentos dos professores.

O modelo implantado no curso de inglês, representativo dos outros cursos desenvolvidos na escola, apontava para a predominância de uma abordagem marcada pelo foco na estrutura da língua e cujo ensino era pautado por um livro didático. Esse material servia como a coluna dorsal pedagógica da escola, um quadro familiar em diferentes contextos de ensino de línguas no Brasil. Barbirato (2008, p. 361), ao discutir o planejamento de cursos, descreve um cenário que muito se assemelha ao panorama descrito por Winnick e pela Coordenadora nos excertos 6 e 7 e registrados em documentos como o cronograma de conteúdos da escola:

o planejamento de cursos de línguas tem sido confundido com uma lista e estruturas gramaticais a serem ensinadas, dentro de uma sequência pré-determinada, fixa da qual não se pode e não se deve fugir. Dentro desta concepção, planejar é igual a listar estruturas linguísticas que devem ser ensinadas pelo professor, aprendidas pelos alunos e novamente cobradas pelo professor nas avaliações.

A pesquisa de Pereira (1999, p. 16) também menciona fenômeno semelhante em que o livro didático ganha importância “a ponto de orientar/determinar as ações tanto do professor quanto dos alunos” em situação de escola bilíngue de fronteira.

O livro definia praticamente todos os aspectos pedagógicos na instituição: curso, calendário, tipo de aula, avaliação e, principalmente, conteúdo. A concepção de língua como estrutura, de ensino e de aprendizagem como comportamento, apoiada por procedimentos de repetição e estudos do sistema da língua formavam o cenário dominante. Os trechos da entrevista de Winnick, transcrito no excerto 4 (ls. 1-6 e 8-12), e outro trecho transcrito abaixo exemplificam esse quadro (excerto 6, ls. 2, 3, 5, 6, 10, 14, 15, 16, 17 e 18) fortalecido pelas percepções semelhantes da Coordenadora (excerto 7, ls. 3-5; 10-11; 18-19; 20-22).

Excerto 6 – Entrevista de Winnick

- 1 PESQUISADOR– *E havia algum tipo de currículo ou alguma coisa assim”*
- 2 WINNICK– *Sim, sim (+) **Havia um programa, uma série de conteúdos que***
- 3 ***tinham que ser atingidos com base justamente no livro, no material didático***
- 4 ***usado, né” Você tinha lá um syllabus que precisava ser seguido e uma meta a ser***
- 5 ***atingida por cada nível, né” Então o número de unidades por exemplo, do livro***
- 6 ***que eram pra ser atingidas, cumpridas, né” Então, havia essa preocupação sim***
- 7 ***de que você não deixasse nada em termos de conteúdo pra trás (+)***

8 PESQUISADOR– *Qual era a natureza do conteúdo” Que tipo de conteúdo era*
9 *dado”*

10 WINNICK– *Era muita ênfase realmente em/ na estrutura (+)*

11 PESQUISADOR– *Estrutura linguística”*

12 WINNICK– *Isso (+) Mas muito também em termos, assim (+) havia uma*
13 *valorização, sim, da parte oral, né” assim (+) de produção oral, mas mesmo*
14 *assim muito condicionada a estruturas que estavam previstas no material*
15 *didático, né” então não havia muito espaço para que você explorasse estruturas*
16 *novas que não estavam contempladas ali né” (...)* Então, *você tinha pouco espaço*
17 *para expandir aquilo ali porque o que já estava proposto no livro já era muito*
18 (+)

Como pode-se observar, o livro didático desponta como elemento dominador de todo o processo. A fala da Coordenadora também é sintomática desse quadro:

Excerto 7 – Entrevista da Coordenadora de Inglês

1 PESQUISADOR– *Você pode falar um pouquinho sobre como eram as aulas, os*
2 *cursos antes aqui de começar esse processo”*

3 COORDENADORA – *Posso (+) As aulas eram centradas no livro didático (+)*
4 *Era o livro que conduzia e determinava o ritmo das aulas, o conteúdo das aulas,*
5 *a metodologia (+) Tudo isso era o livro que ditava pra gente (+) (...) a*
6 *programação do semestre era feita de quantas unidades, quantas quantas*
7 *subunidades seriam dadas por semestre (+) Às vezes se pulava uma, mas só*
8 *invertia a ordem porque talvez se achasse mais fácil esse conteúdo do que o outro*
9 *ou tivesse mais ligado, mas era bem estruturado a partir do livro, tudo (+)*

10 (...)

11 PESQUISADOR– *Você acha que essa descrição representa o que acontecia em*
12 *outras línguas também ou era diferente”*

13 COORDENADORA – *Sim (+) Eu fiz o curso de espanhol aqui no CIL e era*
14 *muito parecido (+) Quando não era um diálogo, era a leitura de um texto ou*
15 *alguma coisa assim, mas que também vinha pra trazer esse tópico gramatical,*
16 *ver a utilização dele no texto ou no diálogo pra depois se trabalhar a gramática*
17 (+)

Assim como no curso de inglês, os cursos de outras línguas, como o espanhol, por exemplo, apresentavam uma rígida estrutura organizacional (excerto 7, ls. 18-22). A análise do curso de inglês aplica-se ao de espanhol. Por sua vez, o desdobramento da análise a seguir também se aplica ao que já foi registrado sobre o curso de inglês. Assim, acrescentamos que pode-se depreender que os papéis do professor e do aluno eram marcados pela passividade dos sujeitos (excerto 6, ls. 14-18), sobre o predomínio do livro didático, o “manual” (PEREIRA, 1999). O professor, pela dependência do “manual”, dominava os turnos e os comandos da aula, mas não exercia nem individual nem coletivamente reflexão

sistemática e contínua ou formal sobre o processo (excerto 6, ls. 16-17), ao passo que o aluno seguia as atividades propostas no livro ou nas cópias de exercícios (estruturais) dados a ele pelo professor. Uma cópia do cronograma das aulas do primeiro semestre do curso de espanhol reproduzido a seguir documenta a estrutura do ensino de então.

Quadro 4.2 - Cronograma de atividades semestral

CIL - CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS
COORDINACIÓN DE ESPAÑOL

Unidades por Nivel			Coordinadores por Nivel		
NIVEL	LIBRO	UNIDADES	NIVEL	PROFESORES	COORDINADOR
3A	Español en Marcha 1 (verbos regulares, ser, estar, tener pretérito Indefinido)	8,9,10, 1 (En marcha 2)	3A		
B4	Español en Marcha 2	2,3,4 Todos los irregulares del Pretérito Indefinido	B4		
B5	Español en Marcha 2	6,7,8 CD y CI	B5		
I1	En Marcha2 En Marcha3	10 1,2 Estilo indirecto verbo en presente	I1		
I2	En Marcha3	3,4,5,6	I2		
I3	En Marcha 3	7,8,9	I3		
I4	En Marcha 3 En Marcha 4	12 1,2,3	I4		
A1	En Marcha 4	3,4,5,6	A1		
A2	En Marcha 4	7,8,9,10	A2		
A3			A3		
E1	Elxprés – Grmática y Práctica de Español para Brasileños	0,1,2,3,4,5	E1		
E2	Elxprés – Grmática y Práctica de Español para Brasileños	6,7,8,9,10	E2		
E3	Elxprés	10,11,12,13,14	E3		
E4	Elxprés	15,16,17,18,19	E4		
E5	Elxprés	20,21,22,23	E5		
E6	Esencial	21,22,23,24	E6		

	volumen único				
Fechas Importantes 2º Semestre 2013			Fechas Importantes 2º Semestre 2013		
1º Bimestre			Inicio - 2º Bimestre		
Enseñar evaluaciones a los profesores	01 a 04 de abril		Enseñar evaluaciones a los profesores	19 a 23 de mayo	
Aplicar evaluaciones	30/09 a 4/10		Aplicar evaluaciones		

Fonte: Coordenação Pedagógica da escola

Os livros adotados, coleções *En Marcha* e *Elexprés*⁴¹, apresentam uma matriz de abordagem gramatical, pois o foco dos materiais também se assenta sobre funções de língua (apresentar-se, por exemplo) e itens gramaticais como organizadores do material didático. Assim como no cronograma do inglês, os livros apresentam dados que fortalecem as percepções dos professores entrevistados: um curso de abordagem gramatical, conduzido por um livro didático também de abordagem sistêmica e de estrutura rígida.

González (2015), em estudo sobre abordagem de materiais didáticos, afirma que, pelo viés da abordagem gramatical de livros didáticos, muito comuns no Brasil nos últimos séculos (SATELES e ALMEIDA FILHO, 2010), “estuda-se a gramática como a grande força motriz do ensino e aprendizagem de uma língua. Isso equivale a conceber que ao conhecermos o funcionamento das regras do sistema de uma dada língua-alvo, podemos fazer o uso correto da mesma, independentemente do contexto” (GONZÁLEZ, 2015, p.58).

O processo de inquietação quanto a aspectos pedagógicos por que passa a escola desde 2012 é iniciado a partir de uma abordagem gramatical, com foco nas estruturas linguísticas, realizada por um método estruturado por atividades de treino, repetição e uso de um livro didático centralizador. No período correspondente ao do levantamento de dados, foram registradas algumas mudanças em relação a vários aspectos do ensino de línguas na escola, como o fato de a escola não adotar livros-texto para seus cursos e muitos professores não usarem um livro específico em suas aulas. Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de se observar o aluno como agente central no processo pedagógico.

O cenário apresentado nesta seção representa o resumo do contexto pedagógico depreendido dos dados de caráter histórico correspondente a período anterior ao do

⁴¹ Uma amostra do livro *En Marcha* pode ser acessada em http://ele.sgel.es/ficheros/materiales/downloads/BIBLET%20NUEVO%20EN%20MARCHA%20%20ALUMNO_2392.pdf (cf. ANEXO II) e do livro *Elexpress*, em http://ele.sgel.es/ficheros/productos/downloads/ELExpres%20LA_nueva%20edicion_web_809.pdf (cf. ANEXO III).

levantamento de dados desta pesquisa. O panorama histórico apresentado também indica uma característica favorável do contexto de formação, pois tanto professores quanto gestores da instituição indicam abertura reflexiva sobre as condições, bases orientadoras e questionamentos sobre a atividade profissional. Essa abertura se dá institucionalmente, pela apresentação de calendário, reuniões e atividades voltadas formalmente para discussão de temas relacionados aos processos de ensino e aprendizagem de línguas e individualmente em espaços reservados para planejamento dos professores. Porto (2014, p. 45) aponta que

Estudiosos como Nóvoa (1992) e Zeichner (1993) têm apontado, em especial, a escola como local privilegiado à formação e desenvolvimento profissional do professor. Da mesma forma que as pesquisas na formação dos professores têm redirecionado suas concepções teórico-metodológicas, o mesmo movimento tem exigido da escola uma mudança/ inovação quanto ao seu papel como uma instituição aprendente e um terreno fértil à qualificação daqueles que nela estudam e também dos que nela ensinam.

Esse contexto será tomado como dado, pois entendemos que o desenvolvimento de competência também depende de condições contextuais e sociais adequadas. Na próxima seção, são esboçadas algumas concepções nucleares do ensino e da aprendizagem de línguas mantidas pelo grupo de participantes no contexto desta pesquisa.

4.1.2 Imagens de ensinar e de aprender línguas para categorização de concepções

Conforme mencionado, os professores da escola começam a refletir sobre o ensino de línguas na instituição ao se sentirem insatisfeitos com alguns resultados. Além disso, a escola se voluntariou para experimentar uma proposta de currículo institucional feita por órgãos da Secretaria de Educação com participação de professores da rede pública a partir do ano de 2012. Essa proposta foi denominada Currículo em Movimento. Esse currículo propõe um ensino de línguas norteado pelo sentido e privilegia a aquisição da língua (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Os conteúdos são descritos em termos de usos, conhecimentos e ação na língua. Ademais, não apresenta uma lista de itens linguísticos como parte do conteúdo. Os objetivos são postos como compreensão e conhecimentos que possam ser expressos na língua estrangeira. Com isso, pretende-se que o aluno possa ter mais espaço para se colocar como sujeito no processo pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2014a, 2014b).

O Currículo aponta para uma mudança nas concepções do ensino, da aprendizagem e de língua, ampliando a visão de ensino de itens linguísticos para uma perspectiva que possa enfatizar o sentido como organizador principal dos cursos⁴². Ele busca

⁴²Almeida Filho e Barbirato (2000), baseados em Stern, apontam características holísticas ou autênticas como traços essenciais de um currículo comunicativo, o foco principal está nas próprias atividades, no tópico ou na

intervir, portanto, na abordagem de ensinar do professor. Para registrarmos a abordagem dos professores da escola, procedemos a análise de abordagem.

Nessa análise, porém, focamos as concepções convergentes entre os professores, ou seja, buscamos compor o conjunto de concepções de línguas, de ensinar e de aprender línguas em sua dimensão social. Essas concepções foram obtidas por meio do levantamento de representações (MOSCOVICI, 2007; JODELET, 2001, 1985; SPINK, 1993) projetadas em imagens (JUNG, 2008; 2002; PENNA, 2004) pelos participantes da pesquisa. Analisamos dois tipos de imagens: metafóricas e pictóricas (LAKOFF e JOHNSON, 1980). A partir dessa análise, sintetizamos um quadro de concepções mantidas pelo grupo de professores da escola. Essas análises compõem o conteúdo da próxima seção.

4.1.2.1 Imagens metafóricas

No processo de mudança do quadro pedagógico da instituição, ao revisarem o papel do aluno no contexto de ensino da língua, os professores se veem obrigados a revisar também o restante de todo o processo de ensino e de aprendizagem. A partir desse ponto, são criadas contradições entre concepções do núcleo duro da abordagem e ideais (desejo) do grupo. Destacamos, principalmente, as distorções produzidas pela diferença no processo de mudança entre a percepção de que os alunos devem assumir o centro no processo, passando a ter um papel mais ativo e protagonista (marcando, assim, uma nova postura dos profissionais frente aos alunos), e as teorias de cerne sintetizadas nas concepções de língua, de ensino e de aprendizagem (núcleo duro da abordagem) dos professores.

Conforme apontado, ao iniciar a pesquisa, tínhamos como expectativa a possibilidade de descrever e analisar uma provável abordagem da escola. Esse pressuposto, entretanto, não se confirmou, pois o cenário desenhado a partir dos dados aponta para um fenômeno diferente na configuração do contexto móvel e abstrato ocupado pelo imaginário coletivo. Ao invés de uma abordagem de ensinar da instituição, o fenômeno parece referir-se mais a uma cultura compartilhada e transmitida no tempo aos membros e a novos membros da instituição, manifesta em representações. Indicamos, porém, que o aprofundamento das hipóteses apresentadas neste parágrafo deve ser objeto de estudos futuros por escaparem ao foco e escopo da presente pesquisa. Por essa razão, não descartamos a possibilidade de uma abordagem de caráter social.

experiência e não na linguagem. O currículo comunicativo atribui maior relevância ao uso e ao sentido e não ao conteúdo linguístico, comum no currículo de base gramatical (BREEN e CANDLIN, 1989).

O espaço social compartilhado pelos membros do grupo se apresenta como uma estrutura esquelética, com limites determinados pelos participantes desse espaço. Nele, são projetados conceitos, mas não uma teoria plena ou concluída. Os conceitos servem de parâmetros para os tipos de abordagem aceitos ou tolerados nesse ambiente. Assim, há um leque de concepções aceitáveis ou desejáveis que podem coexistir e mesmo cooperar nesse espaço social. Os parâmetros são estabelecidos, nesse âmbito, por conceitos-chave que definem práticas toleráveis e atitudes aceitáveis. Como exemplo, mencionamos a ideia de o aprendiz ocupar o centro do processo, que circula com força entre vários membros do grupo de professores da escola pesquisada, mas cada membro pode atribuir sentidos particulares a essa ideia e explicá-la de modos diferentes. Essa ideia funciona como um ideal entre os participantes (JODELET, 2001). Esse fenômeno parece apontar para certa tensão entre as abordagens de ensinar, por um lado, e uma possibilidade de influência mútua, por outro.

No caso desta pesquisa, esse contexto abstrato (isto é, no âmbito das abordagens em tensão) se configura pelo conjunto das abordagens relativamente permeáveis entre si e pode ser inferido a partir dos questionários que os professores responderam. A permeabilidade pode ser inferida por um grau relativamente alto de conceitos e ideias sobre o processo de ensino e de aprendizagem de línguas compartilhados pelos membros do espaço social. Para se chegar aos parâmetros de abordagem, foram cruzadas as respostas a questionários e os desenhos dos participantes, além de observações e conversas informais. Uma entrevista com alguns membros do grupo de professores foi realizada com o fim de identificar elementos esclarecedores de ambiguidades e dados obscuros.

Podemos identificar dois grupos de elementos presentes na abordagem: uma dimensão cognitiva, composta por conhecimentos, crenças, teorias (formais e informais) entre outras, explícita ou não, capaz de embasar uma explicação sobre o ensino de língua, a aprendizagem de língua e a natureza da língua (estrangeira); o outro grupo é formado por atitudes, que envolvem posicionamentos do professor frente à língua, à profissão, aos alunos, sintetizada em um conjunto de posturas apresentadas pelo professor e predisposição para agir de determinada maneira.

O sinal mais claro das atitudes dos professores participantes desta pesquisa frente ao aprendiz de línguas está explicitado na ideia de que o aluno deve tomar o centro do processo. A dimensão cognitiva é sintetizada pelo núcleo duro da abordagem nas concepções de língua, de ensino e de aprendizagem. A análise a seguir tem por objetivo explicitar parte da dimensão cognitiva e de posicionamentos dos professores frente ao aluno.

Foram analisados 32 questionários denominados tipo 1 (Q1). Com esse questionário, pretende-se coletar concepções, noções e ideias implícitas de língua, papéis do professor e papéis do aluno. Isso é feito por intermédio de questões em que é solicitado ao respondente que crie metáforas ou comparações sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Questões do tipo “língua é como” com espaço para que o respondente complete sua resposta livremente contribuem para a construção de um panorama abrangente do quadro de ensino da escola. A análise das metáforas está apresentada na seção a seguir.

4.1.2.2 – Metáfora conceitual: das vertentes do núcleo duro de abordagem e das atitudes

Como indicado anteriormente, metáforas conceituais representam não só uma maneira de falar, mas também mapeiam um modo de pensar (LAKOFF e JOHNSON, 1980; VEREZA, 2010; KÖVECSES, 2010a). Vereza (2010) explica que elas fazem parte de uma construção coletiva e se manifestam na expressão dos membros de um grupo social em metáforas linguísticas e metonímias. Metáforas conceituais não são expressas verbalmente, mas são depreendidas de metáforas e/ou metonímias usadas no dia-a-dia para se referirem a um determinado domínio (FERRÃO, 2017; KÖVECSES, 2010b; VEREZA, 2010).

Lakoff e Johnson (1980) diferenciam metáforas de metonímias:

Metáfora e metonímia são tipos diferentes de processos. Metáfora é principalmente uma maneira de conceber uma coisa em termos de outras e sua função primária é a compreensão. A metonímia, por outro lado, tem primariamente uma função referencial, isto é, ela nos permite usar uma entidade por outra. Mas metonímia não é meramente um dispositivo referencial. Ela também serve à função de compreensão. Por exemplo, no caso da metonímia O TODO PELA PARTE há muitas partes que podem representar o todo. A parte que pegamos determina qual aspecto do todo estamos focando. Quando dizemos que nós precisamos de boas cabeças no projeto, estamos usando “boas cabeças” para nos referirmos a “pessoas inteligentes”. (p. 36) (tradução nossa)⁴³.

As metáforas linguísticas são manifestações ou marcas linguísticas das metáforas conceituais (cf. VEREZA, 2010; LAKOFF e JOHNSON, 1980; KÖVECSES, 2010a, 2010b). Assim, enquanto a metáfora representa um domínio em termos de outro domínio, a metonímia representa o todo a partir de partes específicas, seja por um aspecto, característica ou outro fator/entidade tomado pelo todo. Os conceitos metonímicos são tão sistemáticos quanto os

⁴³ Metaphor and metonymy are different kinds of processes. Metaphor is principally a way of conceiving of one thing in terms of another, and its primary function is understanding. Metonymy, on the other hand, has primarily a referential function, that is, it allows us to use one entity to stand for another. But metonymy is not merely a referential device. It also serves the function of providing understanding. For example, in the case of the metonymy THE PART FOR THE WHOLE there are many parts that can stand for the whole. Which part we pick out determines which aspect of the whole we are focusing on. When we say that we need some good heads on the project, we are using "good heads" to refer to "intelligent people." (p. 36)

metafóricos, segundo Lakoff e Johnson (1980). De acordo com os autores, metonímias são instâncias de conceitos que usamos para organizarmos nossos pensamentos e ações.

Para Vereza (2010), o uso sistemático de expressões metafóricas de modo coeso e coerente forma uma rede em que é tecida a maneira como um grupo social compreende um conceito ou uma área de domínio. Assim, um pesquisador pode deduzir a metáfora conceitual e mapear a maneira como o grupo estudado concebe um conceito ou área (cf. SANTOS, NUNES e BAPTISTA, 2015). Essa perspectiva aproxima-se da visão de Denzin e Lincoln (2006, p. 20, citado por BRUCHÊZ et al., 2016, s/p) sobre a triangulação de dados em comparação com metáforas, uma vez que o modo como representam a realidade é semelhante:

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas.

Nesse sentido, as metáforas linguísticas criadas por diferentes participantes de um grupo apresentam, de forma refratada, aspectos da mesma realidade representada pela metáfora conceitual apreendida pelo pesquisador. Assim, no caso desta pesquisa, o objetivo da análise de metáforas consiste em mapear os conceitos de língua, de ensino de línguas e de aprendizagem de línguas no processo de ensino/aprendizagem de LE para compor o contexto de abordagem dominante no cenário da pesquisa. A partir da descrição desse contexto e das concepções dominantes sobre língua, ensino de língua e aprendizagem de língua, foi feita a análise de competência.

Foram coletadas imagens metafóricas e pictóricas do grupo de professores participantes desta investigação. Nesta seção, essas imagens são analisadas para verificação da metáfora conceitual sistematizada a partir de expressões linguísticas criadas pelos professores participantes. Essas expressões, ou metáforas linguísticas (VEREZA, 2010) e metonímias (LAKOFF e JOHNSON, 1980), são cotejadas com figuras também criadas pelos professores. O instrumento de coleta do material analisado é um questionário (doravante, Q1). Além disso, entrevistas feitas com os participantes com o fim de triangular os dados apresentam explicações dadas pelos professores sobre as imagens metafóricas e pictóricas analisadas.

Observando a perspectiva da TMC (LAKOFF e JOHNSON, 1980), depreendemos que a maneira como o grupo de professores participantes desta pesquisa

concebe o processo de ensino e de aprendizagem de língua pode ser representada a partir da metáfora conceitual “LÍNGUA É UM LUGAR”. Essa metáfora se manifesta de diversas formas, tanto nas expressões pictóricas como nas expressões linguísticas, sejam elas metafóricas ou metonímicas. Destacamos uma metáfora sobre aprendizagem que dá o sentido de enraizamento próprio de um lugar: *Construir uma sensação de pertencimento e apropriação da língua* (Antônia). Essa metáfora apresentada por Antônia, uma das participantes desta pesquisa, indica uma maneira de se referir a um lugar. O sentimento de pertencimento e de apropriação se dá em termos de identificação com um lugar que um sujeito pode ter como lar e/ou referência.

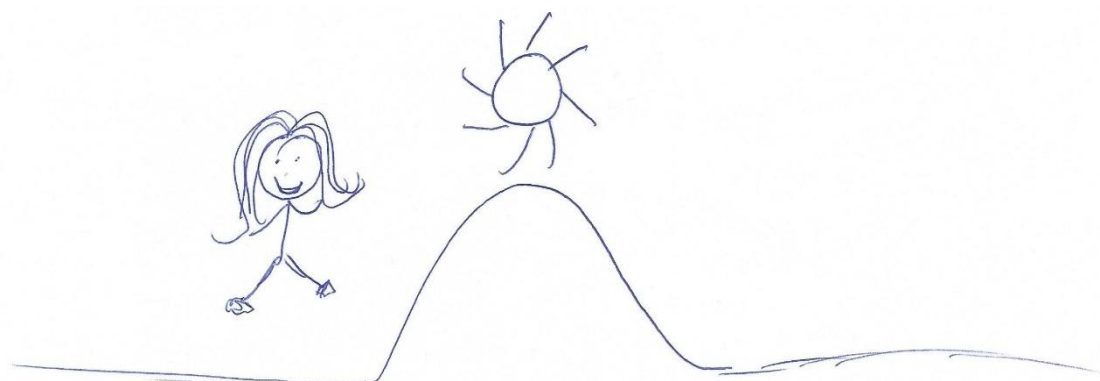
Erige, daí, um traço presente em várias concepções em jogo no ensino de línguas: língua como identidade. Entretanto, apesar de outras referências a esse traço nos dados, não percebemos manifestações consistentes nas representações pictóricas e mesmo de outras metáforas que fornecessem insumo para análise consistente que nos permita inferências generalizantes. Destacamos a metáfora acima pelo seu caráter elucidativo, consistente com representações pictóricas e outras metáforas e metonímias, que justifica a compreensão da metáfora conceitual A LÍNGUA É UM LUGAR. Outra metáfora de destaque que aponta para o mesmo entendimento da representação de língua em termos de lugar é apresentada por Nine, outra participante da pesquisa: [língua é como] *Estar em um parque de diversões*. Um parque é um lugar onde se podem realizar diferentes atividades lúdicas e ser explorado por um agente. Nesse caso, a língua se apresenta como um espaço de exploração.

Ao responderem o Q1, os participantes criaram várias metáforas sobre o processo de ensino e de aprendizagem de línguas. Observamos que imagens relativas a lugar estavam presentes em quase todos os questionários. Além das metáforas de Nine e de Antônia, referidas anteriormente, destacamos outras metáforas marcadas com imagem de lugar, espaço físico ou metonímias relativas a lugar: (Felícia) *Sequências de portas*; (Kia) *Subir a montanha*; (Bete) *Conhecer um novo mundo*; (Marie e May) *Abrir caminho*; (Juca) *Abrir portas, adentrar culturas*; (Winnick) *Abrir caminhos*; (Mici) *Abrir portas*; (Tarzan) *Viajar numa estrada, num oceano, no ar*; (Bene) *Dividir experiência de viagem*; (Lilith) *Guiar em um lugar novo*; (Rebeca) *Descobrir um mundo*; (May) *Encontrar outro mundo*; (Cacau) *Conhecer um universo oculto*; (Edufrance) *Criar pontes*; (Franco) *Ocupar espaço*. Conforme previsto na TMC, essas são metáforas linguísticas, parciais, que reforçam a representação do ensino de línguas em termos de lugar.

Uma vez nesse lugar, o processo de ensino e de aprendizagem se dá pela interação entre os elementos dispostos ali: professor (sol), aprendiz (figuras humanas) e a língua (espaço, montanha) e seus respectivos papéis. Nesse lugar, conforme vemos a seguir, no contexto desta pesquisa, a língua é concebida como estrutura, comunicação e desafio e instrumento. O professor é visto como um guia, um facilitador e um motivador. O aprendiz é tido como o agente responsável por esforços para aprender a língua, que deve permanecer motivado, praticar ou treinar a língua e também é tido como a figura central do processo de ensinar e aprender. Essas concepções de língua, de ensino e de aprendizagem são apresentadas a partir das imagens metafóricas e pictóricas coletadas no ambiente da pesquisa por meio do Questionário 1 (Q1) e entrevistas feitas com os participantes da pesquisa.

As representações pictóricas formam outro conjunto de dados no mesmo sentido. Duas figuras produzidas por dois participantes expressam de forma semelhante a ideia de um lugar no qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Elas projetam, portanto, a metáfora conceitual “língua é um lugar” subjacente a várias metáforas e metonímias apresentadas pelos professores. A semelhança entre as figuras, produzidas simultaneamente e sem contato entre os participantes, não nos parece tratar-se de coincidência, mas reforça a interpretação da projeção de uma das representações compartilhadas social e inconscientemente. Vereza (2010, p. 205) explica que a metáfora conceitual faz “parte de um “inconsciente cognitivo coletivo”, mantendo uma relação de determinação mútua com a cultura e com a língua”. Vejamos as figuras.

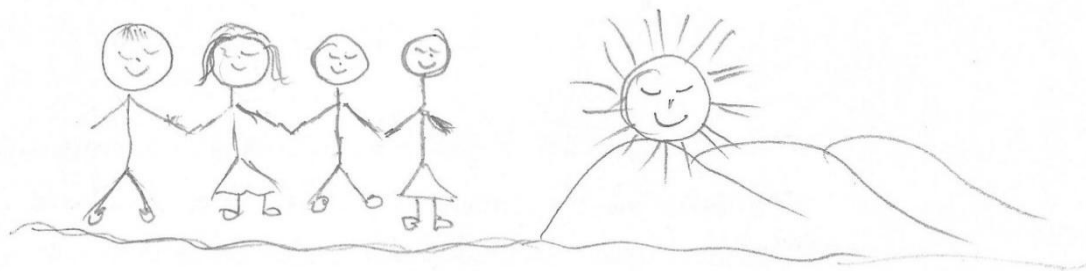
Figura 4.1



Kia

O desenho de Kia apresenta um espaço físico em que uma figura humana caminha em direção a uma montanha sob o sol. Esse espaço ou lugar com os elementos em interação representa o processo de ensinar e aprender línguas. Os mesmos elementos são representados na figura 4.2, desenhada por Juca:

Figura 4.2



Juca

Nessas figuras, estão dispostos vários elementos que também aparecem em respostas ao Q1: o professor (sol) e seus papéis de orientador, facilitador e motivador; o aprendiz (a figura humana)⁴⁴, responsável por trilhar o caminho, praticar, treinar, “subir a montanha” motivado; a língua e seus desafios (a montanha), a “ponte” a ser cruzada ou a passagem, a partir e depois da qual o aprendiz encontra o desconhecido, um novo mundo/lugar/pessoas/cultura/mundo do trabalho. Assim, ao passo que o professor ilumina o caminho, orienta, guia, apresenta modelos de língua, é do aluno a responsabilidade de subir a montanha, manter contato com a língua, estudar, praticar, dedicar-se e dominá-la. Esse processo acontece na língua (o ambiente, lugar), com as aulas sempre ministradas na língua estudada pelo aluno. Nessa perspectiva, o processo de ensino e de aprendizagem é concebido a partir da concepção de língua. Assim, ela desempenha papel crucial na materialização de abordagens de natureza linguística, isto é, a língua como centro organizador (ALMEIDA FILHO, 1993) do processo de ensino e de aprendizagem.

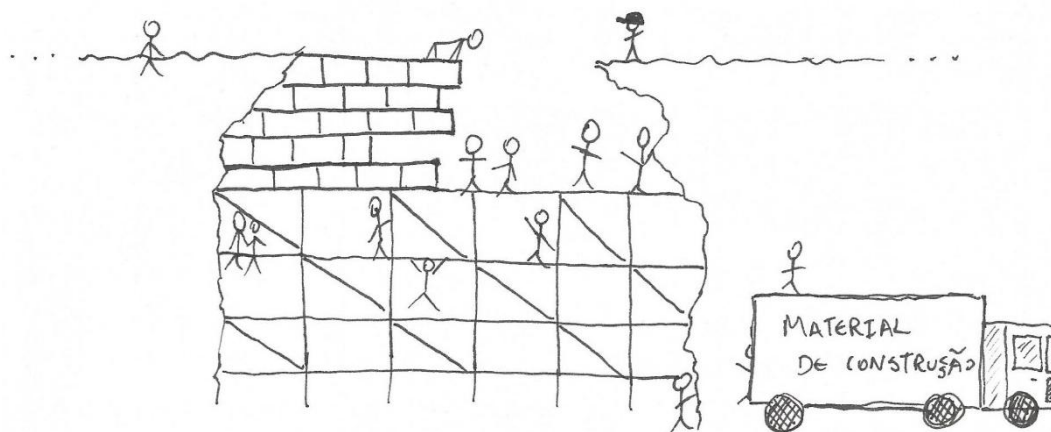
Surge, portanto, nessas representações, concepções e papéis atribuídos à língua, professores e alunos. As concepções e papéis observados nas representações pictóricas encontram respaldo em metáforas e metonímias expressas pelos participantes da pesquisa: (Kia) *Dia de sol*; (Juca) *Ser fagulha, ser um norte*; (Bete) *Agir, estudar. Língua é trabalho*. Nesse sentido, além dessas metáforas, concepções de língua podem se representar em metonímias como “*ponte*”, em que ponte representa uma parte do cenário (lugar) que dá acesso a outro ponto do cenário e possibilita a comunicação. Ainda, a língua oferece desafios que o aluno precisa superar para conseguir acesso a novos espaços.

⁴⁴ No contexto de sua Psicologia profunda, Jung (2000, p. 376) argumenta que, como um arquétipo, o sol pode significar consciência, iluminação e compreensão. Essa simbologia parece coerente com a representação do professor como orientador ou representante do conhecimento, um guia, no contexto do inconsciente coletivo ou das representações sociais. Na mesma interpretação simbólica, Jung afirma que a estrela de cinco pontas (pentagrama) representa o ser humano terreno e inconsciente. Numa aproximação a esses desenhos, observa-se o pentagrama na figura humana, no caso, o aprendiz, que pode adquirir a língua com o auxílio do professor.

Quanto à língua, observamos várias metáforas em que ela é posta como parte de um lugar, uma metonímia, portanto, uma vez que a língua é o lugar em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Nesses casos, a língua é entendida como: *Porta aberta* (acesso de um ponto a outro de um lugar) (Cacá); *Conhecer um universo oculto; descobrir o outro* (Cacau); *Sequência de portas* (língua como acesso) (Felícia). Uma das funções da língua apresentadas nessas metonímias é a de acesso, passagem, comunicação. Assim, obtém-se a concepção de língua como comunicação.

Outro aspecto representado nas imagens referentes a essa vertente do núcleo duro da abordagem é a visão de língua como estrutura. Uma figura apresentada por um dos participantes chama a atenção por representar a percepção de língua como estrutura que sustenta a comunicação. Trata-se do desenho de Peter:

Figura 4.3



Peter

Na figura 4.3, observamos novamente a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de língua ocorrendo em um lugar. Nesse lugar, a língua é apresentada como uma ponte (língua como acesso, comunicação) apoiada por uma estrutura subjacente, que sustenta a função de comunicação da língua. A figura, então, evoca categorias de análise de abordagem relacionadas à língua ensinada: a língua como estrutura e como função. Há uma crença no cenário desta pesquisa de que, para poder se comunicar, é preciso antes ter a base constituída pela estrutura da língua. Assim, nessa perspectiva pedagógica, é da estrutura que emerge a possibilidade da função (comunicativa), portanto, a estrutura tem de ser apresentada primeiro ao aprendiz, para que, depois, os agentes possam se aventurar a passar pela ponte, a se comunicar.

No mesmo sentido dessa figura, várias metáforas representam a língua como estrutura. No Q1, encontramos algumas delas em respostas à pergunta sobre a concepção de

língua: *Instrumento de comunicação; tocar instrumento musical* (Dulce); *Música* (Supervisor Pedagógico); *Música; instrumento musical* (Winnick). Assim como a música, a língua tem uma estrutura; é como *construção de uma casa de “LEGO”, construção de uma ponte* (Peter); *sistema entendido em um grupo* (Rebeca). A explicação apresentada por Dulce, uma das participantes desta pesquisa, de que, para o domínio de um instrumento, pressupõe-se o domínio das partes sistêmicas do instrumento musical, como conhecer as notas e saber dispô-las em uma sintaxe adequada e coerente para criar uma mensagem ou uma canção, revela a relação entre a estrutura da língua e a da música ou a do instrumento musical. Essa metáfora será retomada na próxima seção.

A língua também é representada como desafio a ser vencido e sua consequente utilidade para o aprendiz. Nas figuras 4.1 e 4.2, há representações de montanhas, que são desafios a serem vencidos proporcionados pelo ambiente onde os agentes do processo de ensino e aprendizagem interagem. Vencer esse desafio, subir a montanha, isto é, o domínio da língua ou de alguns de seus aspectos desafiadores (partes do sistema da língua), confere ao aprendiz acessos a novos mundos, oportunidades.

O caráter utilitário da nova língua para o aprendiz aparece associado à função de acesso que a língua pode oferecer. Algumas metáforas a respeito da concepção de língua apontam para esse entendimento: *Conhecer um universo oculto; descobrir o outro* (Cacau); *Abrir portas; adentrar culturas* (Juca); *Ponte* (Santarém). Nessa perspectiva, o aprendiz pode ter oportunidades associadas ao domínio de uma LE, como chances de melhores salários no mercado de trabalho. Assim, encontramos três concepções de língua presentes em abordagens no ambiente de pesquisa: língua como estrutura, como comunicação (função da língua) e como desafio e instrumento (utilidade).

A figura 4.3 ainda representa outros papéis de professor e de aprendizes. Em entrevista, Peter explica que a ponte representa o processo de ensino e aprendizagem de línguas (excerto 8, l. 4-5). O papel do professor⁴⁵, representado pela figura humana que usa

⁴⁵ Segundo Souza (2017), ao professor atribuem-se papéis de autoridade devido a sua formação profissional e a experiência com o conhecimento que pode fazer circular na aula. O autor define papel como uma função (social) que se espera de alguém. Essa função tem sido tratada a partir de diferentes enfoques teóricos e áreas de estudo. Na sala de aula de LE, Souza organiza esses papéis de acordo com métodos em destaque no século XX. Entretanto, o autor lembra que um professor pode assumir diferentes papéis em sala de aula dependendo das situações e das condições com o fim de contribuir para a construção de uma aprendizagem bem sucedida. Quanto às categorias, apresentamos algumas relacionadas no quadro de Souza (2017) associadas a uma abordagem gramatical e a uma abordagem comunicativa: Gramatical – repetidor, recompensador/punidor, fornecedor de modelo, treinador linguístico; Comunicativa: facilitador da comunicação, negociador, conselheiro, orientador. Alguns desses papéis se manifestam nas aulas observadas no contexto desta pesquisa.

um capacete, é o de direcionar – *comandando* –, auxiliar os aprendizes em suas tarefas. Com essa explicação, podemos estabelecer outra relação entre a representação pictórica e as categorias relacionadas ao professor: orientador. Essa mesma imagem é representada pelo sol nas figuras 4.1 e 4.2. O sol representa o elemento que ilumina, aponta caminhos, orienta. Para Jung (2000), o sol pode ser o símbolo do conhecimento consciente, conforme já apontamos anteriormente. A construção da ponte é apoiada pelas estruturas encomendadas pelo professor. Vejamos um trecho da entrevista:

Excerto 8 – Entrevista

1 PETER - (...) *o processo de ensinar como uma construção de uma ponte né*
2 *Você parte daqui de onde você tá mas você quer chegar mais além em outro lugar*
3 (+) *E esse processo ele é dado pelas pessoas que tão ali pra aprender (+) Por isso*
4 *eu botei os **meninos mesmos construindo** isso e a figura do **professor como***
5 ***aquele que vai auxiliar** e tudo mais (+) Aí eu trouxe o caminhãozinho ali como/*
6 *sei lá/ o professor (+) a estrutura ali no qual ele tá: ele faz parte, comandando,*
7 *não/ feito a encomenda do material necessário para essa construção, suporte que*
8 *existe por trás desse processo todo (+) E a/ eu pus por exemplo bonequinhos em*
9 *diversos espaços (+) Por exemplo tem um ali que não quer muita coisa, tem*
10 *outros ali que estão sentadinhos conversando, outro tá subindo, outro tá*
11 *construindo (+) Tô tentando mostrar que no final das contas que cada um faz*
12 *aquilo que deseja. Claro que o mestre de obras ali quem sabe **direciona incentiva***
13 *e tudo mais mas ele acredito eu que ele não pode mais do que isso (+) Bom, talvez*
14 *levando pro ensino mesmo da língua, seria isso né” construção de uma ponte*
15 *entre dois mundos que são diferentes, mas que dependendo do referencial, se você*
16 *inverte, é uma mesma ponte, um caminho que vai e que vem (+) no final das*
17 *contas é uma mesma ponte (+)*

Peter apresenta papéis do aprendiz como o agente responsável por trabalhar pela aprendizagem (*os meninos mesmos construindo*) e do professor como o que orienta e apoia o processo de aprendizagem (*como aquele que orienta*), dirige e motiva (*direciona incentiva*). Acompanhando esse sentido, há metáforas sobre os papéis do professor que indicam-no como orientador, guia: *Dia de sol* (Kia); *Guiar em lugar novo* (Lilith); *Orientar* (Peter); *Ser fagulha, ser um norte* (Juca). Professor desempenha, portanto, o papel de orientador.

Outro papel de professor presente na concepção de língua como um lugar é o de facilitador. Em metáforas como *Facilitar experiência; Facilitar o acesso ao conhecimento* (Cacá); *Abrir espaço* (Franco); *Abrir portas* (Malu); *Abrir caminho* (Marie); *Abrir portas* (Mici); *Facilitar; ensinar a caminhar* (Supervisor Pedagógico), entre outras, é possível depreender tarefas que o professor deve desempenhar para assistir o aluno na tarefa de aquisição da língua estrangeira. As imagens atribuídas ao professor de abrir caminhos ou abrir portas, metonímias do lugar (a língua), sugerem que, nesse lugar, o professor pode facilitar a

aprendizagem, indicando atalhos, abrindo espaços na língua que ele próprio já conhece e domina, como sugere a metáfora ou imagem de *guia*.

Além de orientar e facilitar, um dos papéis do professor no ambiente da pesquisa é o de motivador. Esse papel é expresso pela referência ao aprendiz como sendo capaz nas respostas sobre os papéis de professor ao Q1: *motivar ao meu aluno. Mostrar que ele é capaz de superar as dificuldades que aparecem* (Kia); *Um aluno motivado “descobre” que ele pode sempre mais* (Nine); [o aluno] *Precisa ter uma visão ampla das possibilidades que [a língua] lhe dá e acreditar que ele é capaz de fazê-lo* (Mici); *Estimular ou incentivar* (Winnick); *Mostrar que o idioma é apaixonante* (May). Assim, no ambiente desta pesquisa, três concepções de ensino podem ser identificadas nas abordagens dos professores. Nessas concepções, os papéis de professor são entendidos como de motivador, facilitador e orientador/modelo.

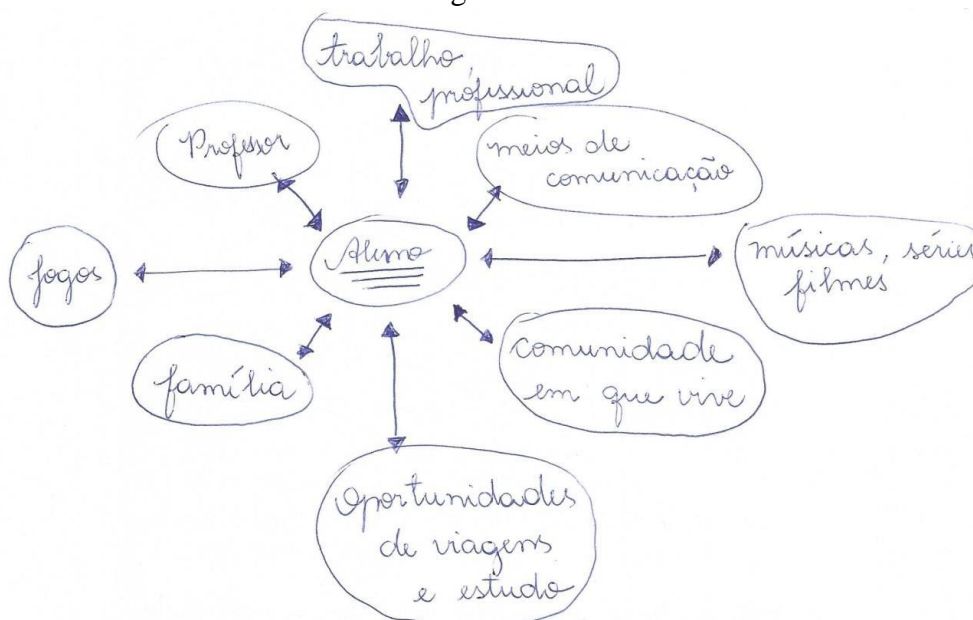
Nas três figuras apresentadas e em diversas metáforas, ainda são contemplados papéis do aprendiz. Também inferimos uma relação entre a percepção de Peter, tanto pela figura quanto por sua explicação, de que os alunos assumem o papel da prática (excerto 8, ls. 4-5), e a concepção de papel do aluno como treino e “trabalho duro” (*subir a montanha*). Os *bonequinhos* (figuras humanas) estão em diversos espaços, mas cada um segue no processo conforme sua própria disposição e motivação: *Tô tentando mostrar que no final das contas que cada um faz aquilo que deseja (+) Claro que o mestre de obras ali quem sabe direciona, incentiva e tudo mais, mas ele (+) acredito eu que ele não pode mais do que isso* (excerto 8, ls. 11-13). A figura 4.3 completa o panorama que projeta as representações sociais que ajudam os professores a compreender e enfrentar o mundo (JODELET, 2001).

A concepção de aprendiz como o agente responsável por fazer o trabalho relativo a sua aprendizagem está presente em diversas metáforas atribuídas a papéis de aprendizes pelos participantes do grupo: *agir, estudar. Língua é trabalho* (Bete); *dedicação* (Cléia); *Vontade e disposição* (Edufrance); *Subir a montanha* (Kia); *Dedicar-se, querer fazer o que é proposto* (Marie); *Prática e escolha, querer aprender e motivação* (Tarzan); *Entender a importância da língua para sua vida, dedicação, prática, treino* (Dulce). Essas metáforas indicam a necessidade de esforços que o aprendiz deve fazer para circular nesse lugar e dominar seus desafios. Para tanto, é necessário que o aprendiz treine, repita e domine as estruturas linguísticas. Essa concepção é confirmada na medida em que pode-se registrar em aulas o uso de atividades de repetição e treino da estrutura da língua. É, portanto, papel do aprendiz a responsabilidade pelo treino e pela prática da língua, pelo estudo regular constante.

Além da ideia de que o aluno deve se responsabilizar por sua própria aprendizagem, algumas figuras retratam outra representação: a centralidade do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem. Essas figuras apresentam focos mais restritos em relação às já apresentadas, pois as figuras 4.1 e 4.2 permitem uma visão mais abrangente do processo. A figura 4.4 apresenta uma visão mais específica sobre o aprendiz e representa a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Como as outras figuras, essa não se consiste em uma representação isolada, pois é possível observar a mesma preocupação em outras metáforas expressas em respostas dadas no Q1, tais como *O professor precisa estar atento às demandas dos alunos para que ele obtenha um diagnóstico próximo das necessidades dos aprendizes* (Gilda); *Saber a realidade em que o aluno está inserido para que ele tome a realidade discutida em sala para si* (Malu). A visão do aprendiz como figura central no processo de ensino e aprendizagem se caracteriza como um posicionamento do professor em relação ao aprendiz. Essa categoria se constitui como um tipo de atitude do professor frente ao aluno, um desejo que coloca o aprendiz no centro do processo. Alguns participantes da pesquisa representam esse aspecto nas figuras apresentadas no Q1. Destacamos uma para análise.

Figura 4.4



Nine

A figura 4.4 demonstra que o aluno é o centro de todos os processos e segmentos mobilizados no ensino e na aprendizagem da língua. É interessante notar que algumas escolhas pedagógicas são feitas para realçar a centralidade do aprendiz, como é o caso dos jogos, músicas, séries e filmes. Dito de outro modo, essas estratégias ou técnicas e

procedimentos são usados para tornar o processo mais agradável para o aluno. Nine confirma essa compreensão, pois para ela, o aluno é o foco do processo, segundo explica em entrevista (excerto 9, l. 1):

Excerto 9 – Entrevista

1 *NINE – (...) O foco é o aluno (+) Tudo, tudo voltado pra ele (+) E/ processo de*
2 *ensino e aprender (+) Eu coloquei aqui ((lendo)) professor, trabalho profissional,*
3 *meios de comunicação, música, séries, filmes, comunidade, oportunidade de*
4 *viagens e estudo, família e jogos (+) Que o aluno, ele não é um serzinho isolado*
5 *dentro de sala de aula (+) Ele está inserido numa comunidade e essa comunidade,*
6 *ela proporciona ao aluno várias coisas coisas que a gente nem sonha às vezes (+)*
7 *Às vezes ele vive realidades muito diferente das que a gente conhece (+) às vezes*
8 *a gente não consegue nem perceber o tamanho do/ às vezes dos problemas que*
9 *eles têm né” a gente não consegue visualizar isso (+) é/ como eles vivem de*
10 *verdade (+) Então eu acredito que o aluno da gente ele sofre influência de tudo*
11 *aquilo que ele tá sendo exposto (+) Se essas influências são positivas ele se/ ele*
12 *deslança né” ele ele traça seu caminho (+) Ele busca, ele quer aprender, ele*
13 *corre atrás (+) Agora se ele tem essas influências/ são negativas (+) ele fica mais*
14 *desmotivado e aí a gente aqui nem sempre consegue ajudá-lo é (+)*

Além do foco no aluno, em sua explicação, Nine acrescenta outros fatores relativos à aprendizagem compartilhados por membros do grupo de professores (excerto 9, l. 12), a vontade do aprendiz. Apesar de não ter dado ênfase, repete-se a ideia de que o aprendiz deve “buscar”, “correr atrás”: *Se essas influências são positivas, ele se/ ele deslança, né” ele/ ele traça seu caminho (+) Ele busca, ele quer aprender, ele corre atrás (+) Agora, se ele tem essas influências/ são negativas, ele fica mais desmotivado e aí a gente aqui nem sempre consegue ajudá-lo, é (+) (ls. 11-14)*. Pode-se destacar da explicação de Nine o fator motivação, evidenciado na ideia de que quando o aprendiz sofre influências negativas, ele fica mais desmotivado, fator de possível impedimento da contribuição do professor em sua visão.

Nessa perspectiva, o aprendiz se vê envolto em uma atmosfera de afetividade, que abarca tanto um sentido emocional quanto atitudinal. Essa centralidade pode traduzir posicionamentos compartilhados por professores frente ao aluno, criando atitudes positivas quanto à possibilidade de aprendizagem da língua na escola pública. Atitude marca ações competentes (ALMEIDA FILHO, 2014a), implica posicionamentos frente à aprendizagem e permeia todas as categorias de competências, formais ou informais (BANDEIRA, 2015).

Pela análise das representações metafóricas (imagéticas e linguísticas), podem-se revelar concepções convergentes entre si, condizentes com a ideia de que as representações registradas “contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação” (SPINK, 1993, p. 300). Elas representam o mesmo quadro de concepções de

língua, de ensino e de aprendizagem de línguas. Assim, a língua é concebida como estrutura (fig. 4.3), comunicação (fig. 4.3;) e desafio (fig. 4.1; fig. 4.2); ensino ou papéis do professor, como orientador (fig. 4.1; fig. 4.2) e facilitador (fig. 4.4); aprendizagem é vista como prática/trabalho (fig. 4.1; fig. 4.2; fig. 4.5) e o aprendiz no centro do processo. No quadro 4.3, dispomos as concepções das categorias da abordagem a partir das análises das imagens metafóricas e das figuras.

Esse quadro pode ser resumido como uma visão estrutural e/ou funcional da língua e de sua aprendizagem. A língua é tida como um meio e também como desafio e vencer esse desafio é o fim a ser atingido. A “porta aberta” e o acesso (a oportunidades, a outros lugares) podem compor uma perspectiva utilitária da língua, por meio da qual, o aprendiz terá acesso a oportunidades, seja para diversão, experiências de vida, seja para trabalho e melhores condições no mundo do trabalho.

Por sua vez, a visão de aprendizagem mostra-se apoiada em uma base comportamental⁴⁶. A noção de prática, treino e repetição como modo de viabilizar a aprendizagem tem suas raízes na ideia de que a aprendizagem se dá pela imitação e memorização (LIGHTBOWN e SPADA, 2013), também registrada nos parâmetros projetados pelas abordagens de ensinar na escola (as categorias de análise de abordagem).

No quadro 4.3, as concepções apresentadas representam traços de uma abordagem de base gramatical, implícita nas concepções de língua como estrutura e nos papéis de professor como modelo e orientador. O ensino gramatical comunicativizado está inscrito na concepção de língua como comunicação (ALMEIDA FILHO, 2014a) ou de estrutura de língua que serve à comunicação, noção próxima de uma concepção funcional de língua (WILKINS, 1979; WIDDOWSON, 1991). Essas concepções guardam o caráter implícito (ALMEIDA FILHO, 2013; BANDEIRA, 2003) da dimensão social, como defendido por Bourdieu (1996) quando apresenta seu conceito de *habitus* e de campo social.

Quadro 4.3 – Parâmetros das vertentes do núcleo duro da abordagem de ensinar

Língua	Ensino	Aprendizagem
Estrutura Comunicação Desafio (ferramenta)	Orientador/guia/modelo Facilitador Motivador	Prática/treino/trabalho Centro do processo Motivação

Fonte: autoria própria

⁴⁶ Segundo Lightbown e Spada (2013, p. 103), a teoria comportamental explica a aprendizagem em termos de prática, imitação, reforço e formação de hábitos. As atividades de sala de aula de língua estrangeira enfatizam a imitação (mimicry) e a memorização. Por causa da formação de hábitos, a aquisição da segunda língua ou língua estrangeira é vista como fortemente influenciada pela língua materna.

A dimensão social parece desempenhar um papel relevante na construção de laços entre as abordagens. Isso pode ser percebido pela adesão e convergência de professores aos parâmetros observados na análise das metáforas. Consideramos que a convergência é mais um fator de confirmação das análises dessas categorias da abordagem. Os participantes desta pesquisa mantêm forte aderência às representações e valores sustentados pelos professores como um grupo (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2007). A adesão também ajuda a manter um alto grau de coesão no grupo quanto aos objetivos e desejos relacionados com a atividade profissional. Essa adesão é apresentada pelos professores individualmente em sua atividade profissional. Isso é o que indica a análise de competência dos três professores pesquisados. Essas análises estão apresentadas na próxima seção, que tem como foco a análise da competência aplicada dos professores participantes da pesquisa.

Outro aspecto relevante observado a partir da análise de metáforas é o de que as vertentes do núcleo duro da abordagem se organiza a partir de uma dessas vertentes. No caso deste estudo, a concepção de língua parece assumir o papel referencial, a partir do qual se organizam as concepções de ensino e de aprendizagem. Dito de outra maneira, a concepção de língua (como lugar) desempenha uma função “guarda-chuva” e organizadora do núcleo duro da abordagem. Destarte, a língua é a concepção a partir da qual os professores concebem o processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto, não é foco desta pesquisa o aprofundamento dessa análise. O estudo sobre como o núcleo duro da abordagem se organiza ou uma possível relação de referência entre as vertentes pode ser objeto de futuras pesquisas.

4.2 COMPETÊNCIA APLICADA: DA EXPLICITUDE À SÍNTESE

Para procedermos à análise de competência dos professores participantes da pesquisa, retomamos o modelo da OGEL (ALMEIDA FILHO, 1993). Esse modelo é composto por dois níveis hierárquicos. O nível superior é o da abordagem (ALMEIDA FILHO, 2005a), que consiste na filosofia de ensinar do professor, cujo núcleo duro é formado pelas concepções de língua (estrangeira), de ensino e de aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 1993, 2005a). O outro nível é o das materialidades ou concretudes que a abordagem projeta. Esse nível é composto por quatro fases (ALMEIDA FILHO, 2011). Entre um nível e outro, encontra-se o sistema de competências (ALMEIDA FILHO, 1993; SANT’ANA, 2005) do professor.

O sistema de competências, nesse modelo, é formado por cinco competências específicas que cooperam na instrumentalização e materialização da abordagem

(BANDEIRA, 2015). O reconhecimento da localização do sistema de competências em um espaço intermediário (SANT'ANA, 2005) entre os níveis da OGEL implica a percepção de que o fenômeno da competência é híbrido, isto é, a representação da competência deve abarcar aspectos de duas naturezas, pelo menos: um abstrato, derivado de elementos da abordagem; outro, concreto, relacionado com o nível das concretudes.

Na análise de competência que se segue, esses pressupostos teóricos são observados com rigor. Assim, na análise de cada participante da pesquisa, são levados em consideração aspectos relacionados com a natureza abstrata e a natureza material das competências. Portanto, a análise da abordagem, para os fins desta pesquisa, está associada à análise de competência, mas não se confundem. O foco das análises a partir da seção seguinte não são mais as concepções e vertentes da filosofia de ensino, mas a CA. São postos sob estudo seus componentes em movimento entre as categorias de formalidade.

4.2.1 ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS

Nesta análise, consideramos a pessoa como fenômeno complexo (CHAVES e BAVARESCO, 2010; LATERZA, 2011) e social (CABRAL, 2007), capaz de agir sobre o mundo. No caso da atuação profissional, em um espaço social delimitado, como o âmbito (ARAÚJO, ALVES e CRUZ, 2009; BOURDIEU, 2007, 2001, 1996) do ensino de línguas essa ação é mediada pelas competências específicas.

Focamos a análise da competência aplicada com especial interesse em aspectos do desenvolvimento de seus componentes, organizados como categorias de formalidade. A formalização consiste na explicitação e na síntese unificadora (NASCIMENTO JR., 2000; KONDER, 2008; DEMO, 1995a) de componentes teóricos e aplicados, como já indicamos. Esses componentes se manifestam pelo dizer e pelo fazer (SANT'ANA, 2005). No dizer, coletamos dados em explicações e justificativas apresentadas pelos participantes e, no fazer, procedimentos e materiais que constituem as materialidades do ensino.

Reconhecemos, com a categorização de formalidade em duas classes (explicitação e síntese), que a explicitação dos elementos constituintes da competência não é suficiente para o desenvolvimento da CA. Assim, reconhecemos também que as categorias de formalidade sintéticas representam um conjunto de componentes capaz de distinguir a CA de outras competências. Na categoria de formalidade sintética, estão reunidos os componentes da CA. Essa representação teórica em três blocos ou categorias (implícita, explícita e sintética) parece acompanhar uma percepção complexa do ser humano (cf. Quadro 1.2, descritores das

dimensões humanas, baseado em Kant (2004), Marton (1993), Gomes, G (2003), Arruda (2003), Capra (1996), Freud (2005)). Nossa análise recai sobre as categorias de formalidade.

Ao fazermos referência à explicitação e à síntese, fazemos, ao mesmo tempo, indicação de duas fases distintas de transformação dos elementos. Explicitação – em Freud (2005), a passagem do inconsciente para o consciente – refere-se a conteúdo implícito trazido à consciência, posto à disposição do profissional do ensino de línguas, podendo ser mobilizado por competência implícita (natureza dual da CI, segundo Bandeira (2015)), e componente de uma categoria capaz de disparar mecanismos de desenvolvimento da CA (ALMEIDA FILHO, em comunicação pessoal).

A síntese, por seu turno, refere-se a processo dialético (ressignificação, por meio de síntese dialética (cf. KONDER, 2008; DEMO, 1995a)) dos elementos explicitados. Esse processo põe em contraste dois elementos distintos para se chegar a uma síntese. No caso da CA, os elementos podem se referir a fatores contraditórios do componente teórico ou de naturezas diferentes, como formal e informal. Para orientar esta análise, o quadro de formalidades (cf. Quadro 3.5), que é baseado na compreensão teórica resumida nesta seção, é tomado como principal organizador da discussão sobre os dados, conforme indicado no capítulo anterior.

Assim, a competência aplicada dos participantes desta pesquisa está descrita a partir dos seus componentes apresentados naquele quadro: teoria formalizada, representada pelas explicações dos participantes da pesquisa, atividade profissional e reflexão. A teoria é formada por uma rede que reúne conhecimentos de base formal e de base informal. À medida que a compreensão teórica do professor se explicita, ou seja, a maneira como o professor descreve, categoriza e explica seu ensino e sua prática torna-se mais clara para o próprio professor, o elemento teórico mobilizado pode ser registrado e formar uma categoria de explicitação. Espera-se que os elementos teóricos, cotejados com outros elementos de categorias explicitadas, sejam sintetizados em explicações conscientes que o professor pode dar sobre seu ensino. Neste trabalho, tomamos o cuidado de diferenciar teoria do elemento teórico mobilizado (PERRENOUD, 2000) para pontuar a diferença entre teoria e o componente da competência que permite ao professor explicar com plausibilidade por que ensina como ensina, conforme já indicado em capítulos anteriores.

O processo de síntese dos componentes da CA se dá por intermédio de reflexão dialética sistematizada. A reflexão, para fins desta pesquisa, terá como foco a capacidade do

profissional de detectar situações problemáticas e de manter um programa sistemático de reflexão, leitura e discussão com pares sobre a situação detectada apoiada por instrumentos formais de reflexão. A atividade profissional, como já apresentado anteriormente, se refere ao conjunto das responsabilidades e tarefas profissionais para o desenvolvimento da operação de ensino de línguas. Entendemos que a atividade profissional se constitui da prática profissional e da práxis, conforme definido anteriormente. Como traços marcadores de atitude, serão observadas as maneiras como os professores se posicionam frente ao aluno. Nesses termos, apresentamos a análise da CA de três professores. Vejamos.

4.2.1.1 Análise da CA de DULCE

Dulce é professora de inglês e atua na escola há 20 anos. Formada inicialmente como professora alfabetizadora, ela aproveita no ensino da língua parte de sua experiência e conhecimentos formais aprendidos quando se preparava para ser professora normalista. Dulce participa da pesquisa nas duas etapas de coleta e de análise dos dados: como membro do grupo de professores participantes, ela responde a questões constantes dos instrumentos dirigidos a levantar dados da dimensão social; como participante desta pesquisa na dimensão individual, teve aulas observadas e gravadas, participou de entrevistas e respondeu a questionários. Nesta seção, analisamos sua CA sem perder de vista o contexto em que os dados foram levantados.

A abordagem de Dulce está afinada com os parâmetros observados na primeira etapa desta análise (Quadro 4.3). A preocupação com o aluno como centro do processo, a língua como estrutura, aprendizagem como treino ou prática, e a aula conduzida totalmente em inglês demonstram o alinhamento de abordagem e de condutas. A concepção de língua que circula no ambiente de pesquisa registrada nas explicações da professora pode ser representada por uma metáfora criada por Dulce em questionário:

Excerto 10 – Q1 – Questão 1 – Na minha visão, língua é como

1 DULCE – (...) *Quanto mais nos empenhamos em conhecer maneiras para melhor*
2 *nos expressarmos, melhor a comunicação se dará (+) O mesmo se dá quando*
3 *mensagem temos como objetivo tocar um instrumento musical (+) A transmissão*
4 *de uma ou de uma emoção é o que se pretende mas é preciso buscar de diversas*
5 *maneiras a partir da prática contínua o emprego perfeito das notas musicais a*
6 *fim de que o objetivo final seja alcançado (+)*

Essa metáfora sugere que a língua, para ser usada como comunicação, tem como base sua estrutura. Tocar a música, usando as notas perfeitamente (excerto 14, l. 5) é uma referência ao uso acurado das estruturas linguísticas com o fim de entregar uma

mensagem claramente (a transmissão de uma mensagem ou uma emoção) (excerto 14, l.s 3-4). A visão estrutural da língua se expressa na preocupação de Dulce em apontar que é preciso prática contínua (l. 5) para poder dominar o instrumento e, então, comunicar-se bem, ou seja, é preciso aprender as estruturas linguísticas para que o aluno possa se comunicar na língua, uma visão próxima da figura 4.3, de Peter. Nessa metáfora, as notas representam partes da estrutura que formam o sistema da língua e seu emprego perfeito representa o uso preciso da língua.

Essa afinidade entre abordagens tem implicações na análise dos componentes da CA de Dulce. A ideia de que o desenvolvimento da capacidade de comunicação tem como pré-requisito a aprendizagem da estrutura leva a professora a imprimir mais ênfase na escrita (relacionada à estrutura da língua) do que no uso funcional da língua (associada à oralidade da língua) em níveis iniciantes. Isso se torna um tipo de eixo ou coluna gramatical do ensino da professora. Sateles e Almeida Filho (2010, s/p) comparam a abordagem gramatical “a uma vertebração que articula o corpo do ensino de línguas no Brasil pelo nervo organizador central da gramática”. Por conseguinte, a teoria de Dulce manifesta forte apelo ao ensino gramatical, aquele marcado pelo foco no sistema da língua em suas diferentes camadas. Pode-se afirmar que a abordagem de Dulce se aproxima do polo gramatical, fundamentado no ensino do sistema da língua como foco organizador de seu planejamento e procedimentos de ensino. A professora explica que, para ensinar a língua, segue uma ordem crescente de complexidade: ela parte do vocabulário, depois para a frase e, finalmente, para o parágrafo (excerto 15, l. 2).

Excerto 11 – conversa informal 30/09/2015

1 DULCE – *Exatamente (+) O que é (+) mais (+) um estruturalismo né” Parte-se*
2 *da palavra pra chegar na frase pra chegar no texto no parágrafo (+) Está*
3 *associado à parte oral, porque eles trabalham a parte oral (+)*

Os outros componentes da competência de Dulce apontam para o mesmo sentido. Seu ensino, conforme apresentado em suas aulas (quadro 4.4), configura-se pela ênfase no vocabulário e na estrutura da língua, com muitas atividades de repetição e de memorização. Os temas estudados com os alunos são oferecidos a partir do vocabulário. Cada vez que um tópico (um ciclo dentro do semestre) é iniciado, Dulce invariavelmente começa pela apresentação de palavras, ainda que as atividades (uso de música como exercício introdutório, vídeos, jogo, atividades lúdicas, entre outras) sejam variadas. Na análise preliminar das explicações de Dulce articuladas ao modo como ela ensina, podemos concluir que a natureza da CA decorre do tipo de abordagem. Daí a importância da análise preliminar do tipo de abordagem que orienta o trabalho da professora.

Quanto às concepções de ensino, Dulce apresentou forte influência da teoria comportamental⁴⁷. A professora apresentou uma definição de ensino como formação de hábito e outra pelos papéis de professor como aquele que deve passar, transmitir conhecimento manifesto pela apresentação de estrutura por pré-requisito, isto é, a língua deve ser ensinada seguindo uma sequência dos itens considerados simples para os mais complexos, como apresentado anteriormente. A primeira ideia de ensino é um traço não só presente em sua prática, mas também explicitado pela professora, como no excerto a seguir. Sobre o ensino de línguas, Dulce respondeu em questionário:

Excerto 12 – Q2 B1 – O que você ensina ao ensinar uma língua?

- 1 DULCE – (...) *Por meio do ensino de uma língua estrangeira, também objetivo*
- 2 *formar hábitos a fim de que meus alunos se tornem cidadãos melhores.*

Essa concepção permeava suas aulas. Na aula gravada no dia 07/10, na primeira atividade da aula (o *warmup*), Dulce apresentou um exercício de formar palavras. O objetivo da atividade era introduzir o tópico ou tema a ser estudado a partir de então. A atividade consistia em um jogo no qual os alunos, em duplas, deveriam montar uma palavra com pedaços de papéis em que figuravam letras. A palavra “*family*” formada pela junção das letras anunciava o tópico aos alunos. Dulce distribuiu os papéis, explicou os procedimentos da atividade e autorizou os alunos a juntarem as letras. Ao final da atividade, a dupla vencedora recebeu um prêmio (2 pirulitos para cada aluno). Os demais alunos receberam como estímulo um pirulito. O objetivo era reforçar o hábito de participação e de estudo da língua estrangeira. No final da segunda aula gravada (21/09/2015), em conversa informal, Dulce explicou que aplicara um formulário de autoavaliação a fim de ajudá-los a “*mudar os hábitos*”. Para indicar sua avaliação sobre cada item, ela colocou um adesivo com uma “*carinha feliz*”, sinal de aprovação, ou de uma “*carinha triste*”, sinal de que os alunos precisavam mudar seus hábitos ou comportamento. Essas atividades visavam a montar um conjunto que levasse os alunos a desenvolverem novos hábitos que contribuíssem para a aprendizagem da nova língua.

As concepções de aprender línguas também seguem sob influência de princípios behavioristas. Assim, estão regularmente presentes em suas explicações ideias como a necessidade de prática e treino e de memorização. Além disso, a aprendizagem de uma segunda língua, para Dulce, se aproxima do processo de aquisição da língua materna (excerto 13, ls. 1-2), conforme explicam também Lightbown e Spada (2013)⁴⁸.

⁴⁷ Na perspectiva comportamentalista, o professor assume o centro do processo e assume o papel de modelo da língua (cf. LIGHTBOWN e SPADA, 2013; JALIL E PROCACALIO, 2009).

⁴⁸ Confira Nota de Rodapé anterior.

Excerto 13 – Q1 – Questão 3 Aprender língua é como

- 1 *DULCE – O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira muito se*
- 2 *assemelha à maneira que uma criança aprende a língua materna, pois é mediante*
- 3 *a observação, a insistência, e a prática que o aluno começa a se expressar nessa*
- 4 *nova língua.*

A concepção de aprendizagem como prática e treino está relacionada diretamente à necessidade de memorização. Essa concepção não foi registrada na primeira etapa desta análise. Entretanto, não foram encontrados elementos de resistência, intolerância ou rejeição ao uso de memorização como parte do processo de ensino e aprendizagem. Isso significa que as práticas de ensino/aprendizagem de línguas de memorização não são elementos que causam estranheza no meio. Se, por um lado, essa concepção não está associada diretamente a categorias registradas, por outro, não podemos inferir que seja um elemento ausente do conjunto de categorias possíveis nos parâmetros daquele grupo social.

Dulce imprimia ênfase na necessidade de memorização. Em todas as aulas, a professora advertia os alunos para a necessidade de “lembrar” o vocabulário ou a estrutura estudada anteriormente, bem como aconselhava os alunos a memorizarem. Ilustra essa concepção a segunda aula gravada, na qual Dulce disse aos alunos que faria uma atividade para ajudá-los a lembrar do vocabulário de *occupations* e também como uma forma de corrigir a pronúncia.

Excerto 14 – Aula gravada em 21/09/2015

- 1 *A professora explica a atividade sobre o conteúdo 'occupations', que consiste em*
- 2 *um jogo de memória (memory game), cujo objetivo é recuperar o vocabulário*
- 3 *estudado nas aulas anteriores.*
- 4 *DULCE: (...) occupations ok” And I can correct your pronunciation. So, the idea*
- 5 *is to help you remember, memorize ok” Did you understand the exercise” I say*
- 6 *one, the next student repeats my occupation and says a different one then the next*
- 7 *repeats what I said repeats what the other student said and says a different one*
- 8 *(+ Did you understand” Yes” Great (+) So let's go (+) ((Olhando para o aluno*
- 9 *mais próximo)) Police officer. You repeat what I said.*

A atividade prosseguiu completando duas rodadas, cobrindo todo o vocabulário estudado. Esse exercício é um exemplo típico de atividade pedagógica que ocorreu em praticamente todas as aulas gravadas, isto é, um tipo de atividade que, na concepção da professora, exercita a memória dos alunos. No momento seguinte, Dulce apresentou uma atividade na qual os alunos observavam uma figura e deviam lembrar o conteúdo da aula anterior e escrever frases sobre as ocupações que eles lembrassem; depois que os alunos terminaram a atividade, a professora projetou as figuras no quadro. Abaixo das figuras,

apareciam as frases sobre as atividades: *He is an electrician*. A professora lia o nome da ocupação e os alunos repetiam. Em seguida, ela leu a frase e os alunos repetiram depois dela novamente. Na terceira aula gravada, a professora deu um ditado. Na explicação sobre a atividade, ela disse que o objetivo era fazer com que os alunos se lembrassem do vocabulário e da escrita das palavras.

Excerto 15 – Aula gravada em 23/09/2015

- 1 DULCE – *You are going to hear and write, ok” But in silence (+) Don't help your*
- 2 *friend, because the idea is to remember how you write, ok” Don't help your*
- 3 *friends and don't look at your notebook (+) Let's test your memory, ok”*

Os elementos teóricos relacionados a concepções de língua, de ensino e de aprendizagem de línguas apresentados por Dulce demonstram que essa professora tem acesso a teoria formal da Psicologia da Educação e da Educação, aprendida, em grande parte, em curso de ensino médio que Dulce fez na escola normal para se tornar professora alfabetizadora. A terminologia usada dessas áreas também revela que essas teorias têm sido pouco desafiadas ou problematizadas no dia-a-dia da professora em seu uso no ensino de línguas. Alguns desses elementos foram usados como base de aplicação pela professora e implicavam alguma explicitação de aspectos de sua teoria pessoal.

Ao mesmo tempo, não circulavam no discurso explicativo de sua prática termos e conceitos reconhecidos na teorização de cerne relacionada com a área de ensino e aprendizagem de línguas. Isso contribui para que parte de sua teoria permanecesse implícita (excerto 16, 1. 2). Como exemplo, observamos que, ao ouvir uma pergunta sobre sua abordagem, ela afirmou que não saberia classificar sua abordagem.

Excerto 16 – VOZ 26

- 1 PESQUISADOR – *Você considera sua abordagem o quê”*
- 2 DULCE – *Eu não sei definir (+) (...)*

Não saber definir se sua abordagem é gramatical ou comunicativa está associado a certa ausência de conceitos fundados em conhecimento de teorias que tratam da língua como elemento de ensino e de aprendizagem. Atribuímos esse fator a um tipo de formação que não tenha apresentado à professora pesquisa no âmbito da LA e a leituras relevantes para formação de profissionais da área. Além dos dados levantados com Dulce, observamos pouco acesso a teorias de cerne na formação dos demais participantes desta pesquisa.

O elemento teórico apresentado por Dulce pode ser entendido como parcialmente implícito, pois há aspectos que permanecem desconhecidos pela professora. Os

papéis de aluno como prática e treino e de professor como modelo (que passa conhecimento) e orientador são elementos presentes nas aulas observadas e completam sua teoria de base comportamental. A análise de outros componentes da competência de Dulce pode ampliar a compreensão de como se desenvolve sua CA. Para olharmos isso, observamos uma explicação de Dulce sobre como ela entende o processo de ensino e aprendizagem.

A visão de Dulce sobre o processo de ensino de línguas pode ser entendida a partir de sua explicação sobre três possíveis configurações de ensino e de aprendizagem: na situação mais comum, a primeira, o professor assume o papel do sábio (*sage on the stage*) e transmite conhecimento aos alunos; na segunda situação, o professor assume as vezes do orientador (*guide on the side*) e os alunos “trabalham” de forma mais independente do professor; na terceira situação, os alunos se colocam de forma mais autônoma e proativa, enquanto o professor auxilia, facilita ou mesmo dá respostas quando necessário (*guide on the side + sage on the stage*). A terceira situação indica uma alternativa intermediária.

Essa explicação revela alguns aspectos relacionados a categorias de explicitação disponíveis preliminarmente à formação de componentes da CA. A explicação de Dulce sobre o processo de ensino de línguas é fundado em teorias do ensino oriundas de outras áreas epistemológicas (notadamente da Educação e da Psicologia). É perceptível a capacidade técnica da professora, isto é, seu poder de compreensão dessas teorias como regras de ensino e sua implementação como técnicas e procedimentos na sala de aula. Além disso, Dulce resume em sua representação três tradições teóricas no campo da Educação⁴⁹. Elas estão presentes no discurso da professora ao explicar sua maneira de ensinar, o que demonstra certa explicitação de suas teorias e de sua prática de ensino pela aplicação de técnicas e implementação de conceitos como regras parciais explicitadas. Entretanto, essas teorias não são postas à prova, em tensão dialética com a prática e as próprias teorias informais, isto é, a explicitação no sentido técnico (aplicação) não parecem indicar síntese em componente da CA.

Excerto 17 – Entrevista

- 1 DULCE – *Eu não consigo ainda utilizar cem por cento nas aulas principalmente*
- 2 *das crianças as técnicas que eu estudei uma vez que eles não sabem trabalhar em*
- 3 *grupo ainda como é esperado (+)*

⁴⁹ As situações representadas na figura 4.6 resumem três tradições de ensino. Segundo Morrison (2014), essas são tradições que marcam papéis de professores e de alunos e concepções de ensino, de aprendizagem e de conhecimento distintos entre si. A terceira se caracteriza como um posicionamento teórico e prático intermediário em relação aos dois anteriores (“Sage on the stage” e “Guide on the side”). Para leituras iniciais, sugerimos King (1993).

- 4 PESQUISADOR– *Você estuda muito técnicas*”
- 5 DULCE – *Essa parte: é: Estratégias (+)*
- 6 PESQUISADOR– *Estratégias (+)*
- 7 DULCE – *Exatamente (+) As últimas coisas que eu estudei bastante foi em*
 8 *relação ao trabalho em grupo uma vez que a gente precisa trabalhar com eles*
 9 *para que saia essa figura do professor como o que professa (+) Mas eu ainda não*
 10 *consigo fazer isso porque eles ainda são dependentes (+) (...) É uma grande*
 11 *frustração ainda você estudar e não conseguir aplicá-lo, mas não depende só de*
 12 *mim porque os alunos não estão totalmente preparados para eu ser a facilitadora*
 13 (+)

A explicação sobre o fazer pedagógico se dá a *priori* em relação à efetiva atuação profissional concreta, isto é, a teoria substitui a explicação, pois pode se constituir independente da atividade profissional (como se percebe no excerto 17, ls. 11-13, a técnica estudada por Dulce independe do contexto, ou seja, a explicação do modo como se ensina é universal e basta aplicá-lo; além disso, os agentes devem se adequar ao pressuposto na teoria – *os alunos não estão totalmente preparados*), na medida em que tanto as práticas quanto sua explicação ou justificativas se constituem como aplicação. A aplicação de aspectos de determinadas teorias é um fator que modela a maneira como Dulce ensina.

Os conceitos apresentados anteriormente por Dulce também são objetos de aplicação em sala de aula. Além da explicitação do conceito de formação de hábitos e de reforço positivo, o conceito de motivação é aplicado pela professora em suas aulas. A entrega de doces (pirulitos, chocolates, balas, mencionados anteriormente) é uma cena recorrente nas aulas de Dulce e, associada ao elogio ao aluno entre outros estímulos, também demonstra intenção da professora em manter os alunos motivados, pois todos “*tentaram fazer o exercício*” e têm se esforçado. Esse fato aponta para a importância da motivação. Para que seus alunos continuem motivados, segundo a professora, é importante apresentar-lhes o reforço positivo (excerto 18, l. 8):

Excerto 18 – conversa informal

- 1 DULCE – *A questão motivacional quando eu elogio qualquer acerto, eu acho*
 2 *fundamental elogiar porque ele já se sente/ eu falo ‘é sempre uma coisa’ (+)*
- 3 PESQUISADOR– *E de onde vem essa ideia*”
- 4 DULCE – *de motivar*”
- 5 PESQUISADOR– *de motivar, elogiar o aluno (+)*
- 6 DULCE – *isso vem também da minha bagagem de magistério (+) (...) A gente tem*
 7 *que dar esse **reforço positivo** quando ele acerta e também mostrar quando ele*
 8 *não tá acertando (+) (...) E a questão dos elogios, eu coloco sempre/ quando eles*

- 9 *escrevem, eu coloco 'olha, você está melhorando (+) que bom que você está*
 10 *melhorando (+)' Eu acho isso fundamental porque o aluno se sente importante*
 11 *(+) (...)*
- 12 *PESQUISADOR- (...) e de onde vem essa questão de premiar o aluno no jogo”*
- 13 *DULCE – Também dessa/ é bagagem da escola normal (+) A gente aprende na*
 14 *escola normal que o reforço positivo pode mudar muita coisa (+) (...)*
- 15 *PESQUISADOR– Você leu alguma coisa sobre comportamentalismo ou*
 16 *behaviorismo”*
- 17 *DULCE – Sobre o behaviorismo sim (+) E até mesmo li inclusive sobre/ eu estava*
 18 *buscando alguma coisa que me ajudasse e eu achei a explicação/ eu tive que ler*
 19 *um texto sobre o behaviorismo que tava relacionado com a questão do dever de*
 20 *casa (+) E eu achei super interessante, porque eles trabalham com a*
 21 *automatização (+)*

Dulce usa um vocabulário técnico ligado ao arcabouço teórico do comportamentalismo (excerto 18, l. 7; l. 14; l. 21). Ela lança mão de vários conceitos daquele campo para explicar muitas atividades que desenvolve em sala de aula (automatização, reforço positivo, formação de hábitos, memorização). Esses termos (e suas variações) são relacionados diretamente com muitos procedimentos desenvolvidos em sua atividade de ensino.

Os conceitos presentes no discurso da professora ao explicar sua maneira de ensinar demonstram certa explicitação de sua prática de ensino. A explicitação de teoria formal é um traço relacionado às categorias de explicitação. Porém, essas teorias não são postas à prova, em tensão dialética (NASCIMENTO JR., 2000; DEMO, 1995a) com a prática e as próprias teorias informais, isto é, a explicitação no sentido técnico não implica necessariamente explicitação de teorias ou da abordagem. Queremos dizer com isso que Dulce deixa elementos disponíveis, explicitados, que podem disparar o desenvolvimento de uma teoria que lhe é própria, mas, por não cotejar sistematicamente o que ela sabe teoricamente com o que é parte de sua própria experiência no contexto de sua ação, essa teoria sintetizada não emerge em seu discurso. A teoria a que Dulce recorre desvia seu foco do objeto de ensinar e aprender línguas, atribuindo relevância a outros conceitos ou fenômenos secundários. Não são teorias voltadas ao objeto de ensinar e aprender LE, ou seja, são teorias que se referem a outros fenômenos. Essas teorias parecem não contribuir para o desenvolvimento da CA. É necessário o desvelamento de teorias de cerne. Teorias de cerne, segundo Almeida Filho (2004), são aquelas relacionadas a estrutura e funcionamento do ensino e aprendizagem de línguas.

Na perspectiva de aplicação de teoria, é plausível entender a teoria (formal) como orientadora (e superior hierárquica) da prática. A CA abrange a relação dialética entre os elementos constitutivos dos processos de ensino, pois, por força de sua definição (ALMEIDA FILHO, 2013), ela tem apelo à teoria formal e a pressupostos explícitos (ALMEIDA FILHO, 2015b), ou seja, a teoria formal dialoga com as teorias informais cotejadas com as práticas de ensino mediada por reflexão sistemática. Sant’Ana (2005) conclui em sua pesquisa que o desenvolvimento dessa competência se dá pela aproximação (dialética, acrescentamos) dos elementos explícitos ou explicitados que a constituem. Pontuamos, porém, que essa aproximação não é suficiente para a formação de componentes da CA. É necessário um processo de síntese desses elementos. Ela é a competência da formalidade de caráter sintético.

O caráter apenas técnico (aplicação de teorias) prescinde da volta sobre si mesmo, representada pela reflexão dialética entre diferentes teorias muitas vezes conflitantes, e sobre as práticas de ensino, ou seja, esse caráter constitui categorias de explicitude, mas não de síntese, se não passar por um processo dialético. Essa constatação está afinada com a diferença entre os tipos de formação discutida por Almeida Filho (2012), Leffa (2008) e Bandeira e Sant’Ana (2015).

O desenvolvimento da competência aplicada solicita o diálogo por intermédio da reflexão sistemática recheada com teoria de terceiros em tensão com as próprias teorias e os resultados produzidos pela sinergia das fases da materialidade da OGEL. Nos excertos 17 e 18, pode-se perceber que o contraste dialético entre a teoria formal, a teoria informal e a situação concreta de ensino não ocorre. Isso não significa que não venha a ocorrer, pois Dulce tem à sua disposição elementos que podem disparar o desenvolvimento de sua CA, as categorias de explicitude, mas o processo que dispara esse mecanismo tem de ser acionado, uma vez que o professor precisa fazer o exercício dialético para essa transformação.

Até este ponto, tratamos de aspectos cognitivos, como as teorias, sua explicitação e transformação em novos componentes teóricos formalizados, sentidos que os professores podem atribuir a suas práticas e significados renovados de suas ações de ensinar, constituindo sua práxis profissional. Entretanto, outra dimensão também passa por um processo de formalização. Essa dimensão é constituída por atitudes, posicionamentos do professor frente ao ensino e a aprendizagem, ao aluno, à língua e à profissão.

Nessa dimensão, apresentamos um aspecto mencionado por Dulce, que consiste na visão do aluno como centro do processo de ensino e de aprendizagem de línguas. Conforme já demonstrado na seção anterior, o aluno como centro do processo é um aspecto discutido e desejado pelos membros do grupo como traço formador da identidade institucional. Esse traço emerge no discurso de Dulce (excerto 19, l. 5, 7 e 8).

Excerto 19 – AULA dia 30/09

- 1 DULCE - (...) *Eu enxergo o aluno e eu vejo que o aluno que tem problema tem*
- 2 *que ser o meu foco principal (+) É muito mais fácil dar aula pra aluno que sabe*
- 3 *(+)*
- 4 PESQUISADOR– *O problema é o aluno que não sabe”*
- 5 DULCE – *O aluno que apresenta dificuldades precisa da minha atenção especial*
- 6 *(+) É muito mais fácil dar aula/ já pensou se todos tivessem ali, a gente seria*
- 7 *muito mais tranquilo né” E eu acho que essa é a visão mais interessante dessa*
- 8 *forma de ter o aluno como foco (+) É muito mais fácil pra ele e falar ‘ah, ele não*
- 9 *aprendeu por que ele não estudou’ (+) E deixá-lo pra lá, mas não é assim (+) Tem*
- 10 *alguma coisa que eu também preciso fazer por esse aluno que não consegue (+)*
- 11 *Não é um problema só dele (+) (...)*

Dulce demonstra preocupação com alguns alunos específicos, por apresentarem dificuldade na evolução da aquisição da língua. Assim, a professora marca encontros extraclasse na escola para atendê-los individualmente. Isso é reflexo do esforço para deslocar o aluno para o centro do processo de ensino e de aprendizagem de línguas (excerto 20, ls. 6-7).

Excerto 20 – Aula dia 23/09/2015 – conversa informal

- 1 *Dulce mantém um horário de atendimento aos alunos para ajudá-los em caso de*
- 2 *dificuldade, seja cognitiva, seja afetiva. Ela menciona o caso de uma aluna que*
- 3 *ela vai convidar para esse atendimento. Dulce acredita que a dificuldade que*
- 4 *essa aluna enfrenta é de ordem afetiva (autoestima).*
- 5 PESQUISADOR– *Você vai dizer alguma coisa, assim, específica”*
- 6 DULCE – *Vou motivá-la nesse atendimento mais individual (+) Mostrar que ela*
- 7 *consegue, que ela é capaz (+) Cada vez elogiando né”*

Assim, Dulce demonstra uma atitude positiva frente ao aluno. Essa atitude, entretanto, está em choque com a abordagem gramatical, que coloca o item linguístico no centro do processo de ensino de línguas (LIGHTBOWN e SPADA, 2013), ao passo que a visão de aluno no centro do processo é mais característica de um currículo funcional (WILKINS, 1972; JALIL e PROCALIO, 2009) ou comunicativo. Assim, registramos um desencontro entre mudanças iniciadas nos posicionamentos de professores frente ao aluno e a estabilidade consolidada das concepções nucleares da abordagem. Esse desencontro se mostra

relevante na medida em que ele pode impulsionar mudanças⁵⁰ nas concepções dos professores para, então, refletir-se nas maneiras de ensinar e de explicar esse ensino. Esses desencontros ou contradições (KONDER, 2008) precisam ser desvelados, explicitados dialeticamente para que possa ser produzida uma síntese unificadora (NASCIMENTO JR., 2000), uma unidade de contrários (DEMO, 1995a). A contradição é, portanto, fator que pode disparar um processo de desenvolvimento da CA.

Observamos que a maneira de Dulce ensinar na turma cujas aulas foram gravadas ainda não difere muito do modo de ensinar descrito no quadro da dimensão social: foco no conteúdo, professor com maior tempo de fala, planejamento gramatical. Esse quadro não favorece o foco no aluno.

Ao retomarmos as observações da diretora apontadas no excerto 3, vemos que ela reconhece que há algum problema na “metodologia”: “(...) *a nossa reflexão a partir dali é que a metodologia que estava sendo empregada não estava surtindo muito efeito*” (excerto 3, l. 25). Em nossa análise, a metodologia é orientada pela abordagem dos professores, especialmente as concepções sintetizadas no núcleo duro, que, no caso de Dulce, mantém como foco da concepção de ensino a estrutura da língua durante o período de levantamento dos dados. A contradição que observamos consiste na impossibilidade de a abordagem gramatical responder à demanda de deslocamento do aluno para o centro do processo de ensino e de aprendizagem, pois, nessa perspectiva, o centro é ocupado pelo foco no item linguístico. Essa contradição, porém, ainda não está em processo de explicitação.

A seguir, no quadro 4.4, resumimos algumas aulas gravadas de Dulce. A sequência cronológica aponta para a evolução das atividades e do conteúdo, entretanto o recorte escolhido visa a apresentar um conjunto da atividade profissional para se completar o quadro da OGEL para análise da competência da professora.

Quadro 4.4 – Síntese de aulas de Dulce

Data	Procedimentos
14/09 Aula 1	-Slips of paper on the floor to revise occupations; -Memory game to introduce some new occupations: fire fighter, nurse, dentist etc.; -Exercício de repetição: a professora projeta figuras com frases. Ela lê a frase e os alunos repetem;

⁵⁰ Khun (2012) aponta que o que provoca mudança na comunidade científica (mudança de paradigma) não consiste no acúmulo de conhecimentos, mas na contradição, isto é, na incapacidade de um paradigma vigente dar conta das questões levantadas. Aliado a essa percepção, acompanhamos Bandeira (2003, p. 34), para quem a reflexão sobre a própria prática pode provocar no professor o desejo de um olhar crítico, diferente, com consequente descrição e análise de sua atividade profissional, explicitando conhecimentos ainda não trazidos ao plano da consciência.

	-Game: corrida de cavalo. A professora projeta uma imagem com fila de silhuetas de cavalos, cada uma em cor diferente. Os alunos, em duplas, escolhem um cavalo. À medida em que respondem às questões da professora, as duplas têm seus cavalos movidos para frente. Se erram, o cavalo não avança.
21/09 Aula 2	-Game: a professora diz uma profissão, o primeiro aluno repete e acrescenta outra, o segundo aluno repete as duas primeiras e acrescenta outra e assim por diante; -Revisão das <i>occupations</i> que eles estudaram na atividade de <i>memory game</i> na aula anterior. A professora projeta figura e abaixo a frase; A professora lê a frase, os alunos repetem; -A professora projeta um vídeo e os alunos devem anotar as <i>occupations</i> que aparecem no vídeo; - <i>When I grow up, I want to be a...</i>
18/11 Aula 3	<i>Game: Hot potato</i> com um objeto escorregadio. A professora toca uma música, quando ela interrompe a música, o aluno que segura o objeto deve responder às questões propostas pela professora; -A professora entrega o exercício respondido pelo colega na aula anterior e cada um corrige-lo; A professora projeta a atividade no quadro para correção; - <i>Listening test</i> : a professora apresenta um áudio para que os alunos completem as informações (lacunas) de acordo com as informações dadas pelos áudios (diálogo);
23/11 Aula 4	-A professora projeta uma imagem no quadro. Ela entrega a mesma imagem para os alunos em um pedaço de papel com o objetivo de discutir a aparência (dúbia da figura, pois ela pode representar duas figuras diferentes quando de cabeça para baixo). Ela estimula os alunos a observar a figura nas duas posições e compará-las. Ela projeta a figura em duas imagens – uma como apresentou na primeira vez e na segunda figura, a imagem aparece de cabeça para baixo. Ela pergunta sobre a opinião dos alunos (se a figura é bonita ou não). <i>Beauty is a matter of opinion</i> . Com o dicionário, a professora explora o sentido de <i>Beauty</i> . A professora discute a questão da opinião, ponto de vista: <i>I cannot say the person is ugly because he is different. Respect</i> ; -A professora afixa folhas de papel na sala de aula (<i>young, old</i> etc.). Os alunos devem associar figuras às palavras. A professora anuncia que o tema é aparência física. Ela corrige a atividade projetando as figuras no quadro e a palavra associada a ela.

Fonte: autoria própria

As atividades desenvolvidas nas aulas de Dulce se caracterizam pela delimitação bem marcada e distinta entre si, isto é, cada atividade tem início, meio e fim sem relação procedimental ou temática com a próxima. O fio de ligação entre elas é o conteúdo linguístico. Seu planejamento se organiza a partir do item linguístico a ser ensinado/aprendido nas experiências em sala de aula. Observa-se, a partir da sequência de aulas, que Dulce parte invariavelmente do vocabulário para introduzir novos tópicos. Essa maneira de apresentar o conteúdo está relacionada à crença de que os alunos iniciantes não dominam a língua e por isso precisam aprender vocabulário, como uma fase inicial do processo de aquisição, para, depois, seguir estruturas crescentemente mais complexas, como frases, orações e parágrafos

ou diálogos. Inferimos que as teorias formais, que não são de cerne, parecem não dar conta da situação de aprendizagem de línguas e Dulce recorre a teorias informais⁵¹.

Excerto 21 – conversa após aula – 30/09/2015

- 1 PESQUISADOR– *Como você classifica sua abordagem depois dessas aulas”*
- 2 *Você acha que é uma abordagem gramatical, funcionalista (...) ou é*
- 3 *comunicativa”*
- 4 DULCE – *Eu acho que é uma mistura de tudo (+) Por enquanto é assim (+) Não*
- 5 *dá pra definir muito porque eles estão no processo de aquisição do vocabulário*
- 6 *(+) Então eu tenho de trabalhar com a parte/ é/ eu parti do vocabulário mais*
- 7 *simples eles aprendem como estruturar as frases (+)*
- 8 PESQUISADOR– *Você partiu do vocabulário (+)*
- 9 DULCE – *Para as frases (+)*
- 10 PESQUISADOR– *Depois como estruturar as frases (+)*
- 11 DULCE – *Exatamente (+) Pra depois chegar no parágrafo (+)*
- 12 PESQUISADOR– *Pra depois chegar no parágrafo (+)*
- 13 DULCE – *Exatamente (+) O que é (+) mais (+) um estruturalismo, né” Parte-se*
- 14 *da palavra pra chegar na frase pra chegar no texto (+)*

A crença de que os alunos precisam aprender a forma da língua para se tornarem aptos a se comunicarem (excerto 21, ls 4-7) tem importância decisiva na forma como a professora planeja e pratica seu ensino até que essa crença seja colocada em questão. Ao assistir alguns trechos gravados da própria aula, Dulce reconhece alguns aspectos relacionados a sua abordagem. Por exemplo, a partir dessas sessões de revisão de suas aulas, ela expressa que tem clareza de que sua abordagem é gramatical. A professora não conseguia ver isso com clareza (*Eu acho que é uma mistura de tudo – excerto 21, l. 4*), por não entender a diferença conceitual entre o gramatical e o comunicativo. Nesse ponto, pode-se observar um papel que a teoria de terceiros, sobretudo a teoria formal de cerne, pode desempenhar ao oferecer um mapa da condição profissional (excerto 22, ls. 1-3) ou instrumentos conceituais como ferramentas de reflexão. A partir daí, o professor pode orientar sua busca por desenvolvimento profissional.

Excerto 22 – Entrevista

- 1 *Questionada sobre o sentido da abordagem, após uma palestra sobre o conceito*
- 2 *de abordagem gramatical e comunicativa, Dulce explica que chegou à conclusão*
- 3 *de que sua abordagem e seu ensino são gramaticais.*

⁵¹ Como já registrado anteriormente, Bandeira (2015) e Bлатыta (2005) apontam que, entre os papéis das teorias informais, está o de completarem as lacunas deixadas pelas teorias formais na atividade profissional.

4 DULCE – *Principalmente com os pequenos dessa parte/ eu preciso trabalhar*
5 *mais a questão da comunicação (+) Eu estou muito nessa questão do passo a*
6 *passo (+) ele começa pela palavra, pela estrutura (+) Pra ele/ ele começa pela*
7 *palavra, pela estrutura pra chegar no diálogo (+) Então com os pequenos eu*
8 *tenho essa dificuldade ainda (...) por achar que o geral/ partir do geral e que*
9 *eles produzam, talvez/ eu não sei ainda trabalhar sem o detalhamento (...) com os*
10 *pequenos (...)*

Após alguns procedimentos interventivos, Dulce começa a compreender o significado de uma abordagem gramatical. Essa é uma sinalização de que a teoria formal pode contribuir para modificação de elementos do conteúdo cognitivo. No caso, a crença de Dulce está desafiada (excerto 24, ls. 7-8), mas ainda não transformada. Entretanto, Dulce apresenta mudanças significativas que serão analisadas à frente.

A práxis de Dulce encontra-se, pois, em um estágio inicial de desenvolvimento. O conhecimento teórico por ela apresentado, usado como base de aplicação, não havia encontrado, até o momento do levantamento de dados antes de alguns procedimentos interventivos, espaço para o diálogo com sua própria teoria informal. Ela não dialogava com o objeto próprio de sua atuação profissional. A necessidade de procedimento interventivo demonstra que a falta de um elemento necessário pode prejudicar ou impedir desenvolvimento da CA. Enquanto Dulce não tinha acesso a teorias de cerne, a professora não pôde avançar para além da aplicação de outras teorias formais, apesar de a professora demonstrar preocupação com a necessidade de se buscar maneiras de atribuir sentidos às ações engendradas na sala de aula. Destaca-se, quanto a esse aspecto, o fato de a professora entender que teve pouca oportunidade de acesso a teorias formais especialmente relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas, durante sua graduação em Letras (excerto 24, ls 6-8). A professora entende que houve maior oportunidade de acesso a teorias formais no curso normal (ensino médio) (excerto 23, ls 5-7).

Excerto 23 – Entrevista voz 6

1 DULCE – *Eu fiz magistério, então (+)*
2 PESQUISADOR– *Então esse trabalho lúdico vem”*
3 DULCE – *É (+) A gente aprende/*
4 PESQUISADOR– *Magistério no ensino Médio” Escola Normal”*
5 DULCE – *foi (+) Na escola normal (+) Aí tem muito disso, porque a gente tinha a*
6 *fundamentação a gente estudava a importância de cada momento da aula (+)*
7 *então tem muito disso sabe”*

Em outro excerto, ela revela mais sobre o acesso a teorias formais.

Excerto 24 – voz 16

- 1 PESQUISADOR– *Não teve nenhuma disciplina específica do ensino de línguas”*
- 2 DULCE – *Tinha de língua inglesa e de literatura inglesa. Era mais gramática (+)*
- 3 PESQUISADOR– *Mas de ensino”*
- 4 DULCE – *O máximo que estudei nessa parte foi em língua/ nos últimos semestres*
- 5 *de língua inglesa/ os métodos (+) auditivo (+) na época caía muito no concurso*
- 6 *no concurso da Secretaria (+)*
- 7 PESQUISADOR– *Isso anos noventa ou já dois mil”*
- 8 DULCE – *Noventa (+) Eu me formei em noventa e seis (+)*

O depoimento de Dulce aponta para uma formação inicial com base no estudo dos métodos como instância de formação, orientado por um paradigma treinador (ALMEIDA FILHO, 2011). Outra implicação desse tipo de formação é característica da ausência de teoria formal de cerne, e de pesquisas sobre o ensino de línguas e aquisição em estudos da área da LA. Assim, Dulce não teve oportunidade de desenvolver exercício reflexivo sobre a própria abordagem (BANDEIRA e SANT’ANA, 2015) e os objetos próprios da área profissional.

Quanto à reflexão, Dulce é capaz de delimitar situações problemáticas que podem ser objeto de discussão e encaminhamento de soluções. Um exemplo disso é a percepção de certa regularidade na dificuldade que os alunos apresentam no desenvolvimento da escrita. A professora não só percebe, mas também identifica essa situação como problemática que se manifesta em diferentes turmas ao longo de vários semestres. Não há, porém, um processo reflexivo formal sobre as questões encontradas. A ausência de reflexão nesse grau de sistematização pode ser um fator que contribui para que as teorias de diferentes bases não sejam postas em relação dialética.

O aluno é visto como o sujeito mais importante do processo, mas observa-se também que o método de ensino não favorece que essa atitude seja realizada na atividade profissional. O tempo de fala é desigualmente distribuído entre a professora e os alunos, isto é, a professora ainda ocupa um período de aula maior do que o dos alunos. As interações propostas, na maior parte das vezes, são dirigidas pela ou para as atividades conduzidas pela professora. Não há oferta de tarefas em que os alunos proponham soluções livres, criadas por eles sem a tutela da professora ou do conteúdo linguístico.

Há, portanto, uma contradição entre a dimensão cognitiva e algumas atitudes dos professores frente ao aluno. Essa contradição, vista como uma maneira de compreender a dinâmica dos fenômenos (KONDER, 2008), surge como um fator relevante, pois a

contradição entre os diferentes elementos da abordagem e componentes da competência, como as explicações e a atividade profissional, pode iniciar um processo de instabilidade e favorecer a mudança da filosofia de ensinar e disparar os mecanismos de desenvolvimento da CA. No caso de Dulce, a percepção de que o aluno pode ocupar mais tempo nos turnos de fala e a proposição de uma relação pedagógica diferente, sem a centralidade do conteúdo linguístico, colocam a caminho o desenvolvimento de novas necessidades, de outros conhecimentos e de renovação da atividade profissional. Esses aspectos serão retomados à frente. Podemos concluir que a CA de Dulce encontra-se em fase de desenvolvimento com alguns de seus componentes em processo de formalização. No quadro 4.5, apresentamos um resumo com destaque para as categorias de explicitude de Dulce e o processo dialético ainda por se realizar, apesar de Dulce demonstrar desconforto com as contradições entre elementos analisados.

Quadro 4.5 – Quadro de categorias da CA de Dulce

Componentes	Características	Categorias de formalidade				CA manifestada
		1	Categorias de Explicitude	1	Categorias de Síntese	
Teoria	Formal	Filtros Afetivos	D) Regras explicitadas – “motivar com reforço positivo”; ensino como “formação de hábitos”. Guide on the side (facilitador)	Dialética	Teoria (quase) formalizada – ensinar significa facilitar por meio de um ambiente motivador para que o aluno possa praticar a estrutura da língua.	- Uso de conceitos e terminologia do comportamentalismo (“formação de hábitos”, “automatização”). - Traço de formalidade da categoria aplicação. Uso de instrumentos de explicitação e de síntese; - Uso de instrumentos formais de planejamento, critérios explícitos de avaliação; - Uso de procedimentos e MD com propósitos e sentido atribuídos
	Informal		II) Pressupostos – “língua é um instrumento de comunicação”; “a comunicação se desenvolve a partir da estrutura da língua”; Aprendizagem como prática			
Atividade Profissional	Práxis		III) Aplicação – Aplicação de teorias comportamentais: fazer elogios, entregar “prêmios” (pirulitos, doces etc.),		Práxis Síntese – motivação e foco no sistema da língua, o ensino se dá por facilitação ao se criar um ambiente motivador a partir de certo nível para que o aprendiz tenha a chance de praticar. Em níveis iniciais, a prática significa o treino das estruturas	
	Prática		IV) Atribuição de sentidos e objetivos: <i>memory game</i> e outras atividades lúdicas como fator de motivação: as mesmas atividades para criar espaço de uso da língua.			
Reflexão e Atitudes	Situações problemáticas		V) Mapeamento de situações problemáticas: dificuldades de escrita apresentada por alunos		Reflexão sistematizada – Dulce começa a tomar consciência do ensino que produz (Almeida Filho, 2012). Valores explicitados mantidos pelo grupo	
	Explicitação de atitudes		VI) Explicitação de disposições – aluno centro da atenção da professora (atendimento especial) Disposições e valores explicitados frente ao aluno, à língua e ao ensino.			

Fonte: autoria própria

No quadro, é possível observar como os elementos que favorecem o desenvolvimento da CA de Dulce estão se desenvolvendo. A professora apresenta um conjunto de elementos explicitados (categorias de explicitude) que orienta a maneira como a professora trabalha. Esses elementos são identificáveis na categoria de explicitude. Eles indicam o tipo de abordagem (gramatical comunicativizada) e natureza do ensino praticado por ela. Como essas categorias ainda não representam o desenvolvimento da CA propriamente, não se pode afirmar que sua competência aplicada está plenamente desenvolvida. O passo seguinte a ser dado representa um processo de cotejamento dialético entre os diferentes tipos de teoria explicitada (teorias formais e pressupostos), entre a síntese teórica e as atividades, seja aplicação de teoria ou de outra natureza e atribuição de sentidos por meio da relação entre essas categorias de explicitude.

Dulce cultiva certa familiaridade com a teoria formal, apesar de não ter tido a oportunidade de contatos com teorias e pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas desde sua graduação em Letras. Assim, as teorias de sentido mais geral ou voltadas a outros objetos podem compor um conjunto de conhecimentos que contribuem para a explicação de sua atividade profissional. Dulce se vale dessas teorias formais para implementar um tipo de ensino que colabora com a produção de resultados positivos de alcance variado, em que alunos aprendem a língua, mas não deslancha sua CA.

As teorias oriundas de áreas de interface do ensino de línguas, tais como a Educação e a Psicologia, não obstante seu potencial explicativo e contributivo para o ensino de línguas, não colaboram para reflexão de cerne, isto é, questões incidentes diretamente sobre os sentidos de língua, linguagem, língua estrangeira, ensino de língua e aprendizagem/aquisição de línguas sintetizados na abordagem de Dulce não são postos em análise. Essas teorias não produzem instabilidade ou desconforto reflexivo, nem oferecer um espelho dos fatores envolvidos nas práticas de ensino de língua, os significados e a natureza que a língua ganha (ou perde), os efeitos do ensino da língua sobre o aprendiz e os processos de aprendizagem e aquisição de outras línguas, pois focam fatores, ainda que relevantes, marginais no ensino de outras línguas. A abordagem não é posta em análise.

Assim, as teorias aplicadas não parecem chamar a atenção da professora para questões centrais de ensino e aprendizagem de línguas. No quadro, observamos que a teoria informal e a prática são de cerne, isto é, voltadas ao objeto de ensinar e aprender línguas. Aplicação de teoria, entretanto, nem sempre é de cerne. Quando isso acontece, há um desencontro entre o que se sabe (teoria formal) e o que se faz. A aplicação de teoria (oriunda

de áreas de interface), portanto, não se dirige ao objeto central da área de ensino de línguas. A prática se dirige ao objeto de ensinar e aprender línguas, crenças incidentes podem criar pressupostos sobre ensino e aprendizagem, como os pressupostos de Dulce e sua atividade profissional registrados no quadro. Quando se recorre a teoria formal que não é de cerne, acontece um desvio de olhar de sobre o objeto de ensinar e aprender línguas. Não há convergência de reflexão quanto ao objeto. Assim, observamos que essa situação não contribui decisivamente para o desenvolvimento da CA, ou, pelo menos, torna o caminho maior e errático.

A relação dialética entre as teorias de bases variadas (própria e de terceiros, que incluem as formais, as dos pares e outras) sobre o ensino e aprendizagem de línguas pode indicar uma nova explicação sobre a atividade profissional, renovada e passível de formalização, uma “unidade de contrários”; uma explicação que sintetiza reflexão sobre a atividade profissional, experimentação e busca de solução de situações problemáticas regularmente manifestas na profissão de ensinar línguas.

Podemos observar que quando a teoria formal é insuficiente para construção de respostas a situações problemáticas, sua experiência como profissional e como aprendiz de línguas, já tendo passado como aluna pela escola em que trabalha, sua memória, crenças e intuições socorrem-na na solução de problemas urgentes da sala de aula. Entretanto, há situações que nem a teoria formal (tida como base de aplicação) nem a teoria informal de Dulce podem ajudar a resolver situações problemáticas (por exemplo, a questão que Dulce levanta sobre a análise de erros de escrita de seus alunos). Situações problemáticas recorrentes requerem uma atenção que extrapola a emergência do dia-a-dia.

Não obstante a referência a que fizemos sobre aplicação de teoria, consideramos que a atitude de Dulce frente a teorias formais aponta para a possibilidade de abertura do diálogo. A professora se mostra aberta a aprender teorias de cerne. Essa abertura aproxima a professora da possibilidade de incluir um olhar com foco nos processos específicos de ensinar e aprender línguas. Vemos aí um caminho para desenvolver de forma robusta sua CA.

Observamos, ainda, que a professora é capaz de aplicar técnicas e conceitos derivados de teorias aprendidas. O caráter técnico representado pela aplicação indica que a prática profissional de Dulce tem elemento explicitado em sua atividade. Esse elemento, entretanto, ainda precisa ser posto em contraste com outros elementos da prática profissional

da professora. Por exemplo, Dulce pode iniciar um processo de análise de relações entre situações problemáticas e aplicações que ela usa como procedimentos profissionais.

No enfrentamento das questões profissionais, apresenta-se a necessidade de um processo reflexivo que impulse a saída de si mesmo, ou seja, de suas próprias teorias informais ou teorias formais rotinizadas, de sua própria prática com o fim de sobre elas pensar, desvelar e se posicionar de forma consciente. Observamos que Dulce ainda não deu esse passo⁵², isto é, proceder ao confronto dialético entre as teorias formais que embasam muitos procedimentos e ações em sala de aula, suas convicções sobre ensino de línguas e as situações problemáticas com o objetivo de criar teorias pessoais reconhecíveis pelo uso de terminologia adequada sobre língua, ensino e aprendizagem de línguas. Observamos, com isso, certo esvaziamento das categorias de formalidade sintéticas, o que indica que sua competência aplicada ainda está em estágio inicial de desenvolvimento. Na próxima seção, apresentamos a análise da CA de Cacá.

4.2.1.2 Análise da CA de Cacá

Cacá, professora de espanhol, atua na escola desde 2010. Ela, porém, já havia ocupado vaga na escola como professora substituta (contrato temporário) em anos anteriores. A exemplo de Dulce, Cacá participa da pesquisa tanto como membro do grupo de professores, quanto como voluntária individual. Assim, analisamos sua CA partindo dos componentes até às categorias de explicitude e de síntese, mirando o quadro de categorias de formalidade.

A abordagem de Cacá espelha as categorias de análise projetadas pelo grupo de professores (Quadro 4.3). Ela manifesta a ideia de que o aluno responde pelo seu processo de aprendizagem da língua (prática/treino, motivação), enquanto o papel do professor é o de motivar, apoiar o processo do aprendiz, facilitá-lo para o aluno. A língua é vista como sistema. Esse sistema é tido como um tipo de conhecimento a ser aprendido e, uma vez aprendido, pode ser usado para comunicação e como acesso a outras oportunidades favoráveis ao aluno (viagens, trabalho, por exemplo).

Os componentes da CA de Cacá, que passamos a examinar começando pelas explicações da professora, confirmam o alinhamento de abordagem. A teoria apresentada por Cacá sobre língua exerce forte influência no modo como ensina, pois a concepção de língua

⁵² Alertamos que a análise feita nesta seção tem como corpus dados levantados em um período específico de tempo. Reconhecemos, com isso, uma importante limitação no estudo, uma vez que entendemos que o desenvolvimento de competências pode se dar de forma lenta e demanda tempo que extrapola aquele usado na cobertura da coleta dos dados desta pesquisa.

como estrutura é apresentada como pano de fundo, uma base ou conhecimento para ser usado pelo aprendiz. Nas aulas, há muitas manifestações da estrutura da língua como objeto de ensino e de aprendizagem, apesar de não se apresentar de forma marcada, planejada com materiais específicos. Assim, a constatação dessa concepção se revelou importante somente depois de se reverem as aulas gravadas integralmente. Em seu planejamento, Cacá leva para a sala proposta de trabalhos como tarefas ou a partir de temas e então toma isso como material para ensino da estrutura, como no excerto a seguir.

Excerto 25 – aula do dia 30/09/15

- 1 CACÁ – *Porque estamos haciendo estas actividades/ todas estas actividades*
- 2 *Sabeis vosotros que estamos trabajando (+) Sí” Será que aqui estamos haciendo*
- 3 *evaluacion” Como pensais esto” Que cosas estamos haciendo” Mira (+) Se*
- 4 *escuchamos música, puede ser que/ puede ser comprensión auditiva”*
- 5 A1 – *Sí (+)*
- 6 CACÁ – *Estamos trabajando tal vez algo más con las músicas” Que”*
- 7 A2 – *Los verbos (+)*
- 8 CACÁ – *Los verbos. Hay gramática ahí (+) non”*
- 9 A3 – *Vocabulário (+)*
- 10 CACÁ – *Vocabulário (+) BUENAZO (+) Que más”*
- 11 A1 – *Pronúncia (+)*
- 12 CACÁ – *Pronunciación (+) Muy bien (+) muy bien (+) muy bien (+) Que más”*
- 13 *Estamos comprendiendo lo que está en la música” Estamos haciendo lo que” (...)*
- 14 *comprensión auditiva”*

Nesse excerto, Cacá assume que o sistema da língua é estudado ao se estudar uma música na língua-alvo. Além dos aspectos sistêmicos (vocabulário, pronúncia, verbos), ela, juntamente com seus alunos, menciona outros elementos do ensino de língua relacionados a uma abordagem funcionalista de base gramatical – as habilidades linguísticas (ouvir – compreensão auditiva – e prática – fala e escrita)⁵³. A ideia de conhecimento como uma dimensão da concepção de língua como estrutura está atrelada ao conhecimento do código (gramática) e aos acessos que o domínio de uma língua estrangeira (ou seja, esse conhecimento) pode representar a outros conhecimentos: culturais, laborais, acadêmicos, entre outros (excerto 26, ls. 6-8).

⁵³ Na literatura especializada, as habilidades no ensino de línguas são referidas algumas vezes como linguísticas (cf., por exemplo, GOMES, 2008), outras, como comunicativas (LEFFA, 1999). Tanto uma terminologia quanto a outra referem-se a um ensino que inclui ou tem como referência o sistema da língua, pois o ensino de habilidades chamadas comunicativas também podem se organizar a partir do sistema e fazem referência aos mesmos objetos das habilidades linguísticas (falar, compreender, ler e escrever).

Excerto 26 – voz 24 – conversa informal

1 PESQUISADOR– (...) *Você é vaidosa*”

2 CACÁ – *Eu sou.*

3 PESQUISADOR– *Por quê*” *Ou melhor como assim*”

4 CACÁ – *Oh (+) Juscelino (+) é assim ó/ Os meus meninos (inaudível) Eles são/*
5 *são minha companhia o semestre inteiro (+) eles são meu objetivo o semestre*
6 *inteiro (+) eles são/ meus/ meus todas/ o semestre inteiro (+) A gente trabalha*
7 *junto (+) A gente convive (+) E eu fico muito envaidecida quando eles estão*
8 *aprendendo eles mostram a aprendizagem deles (+) é muito lindo (+) É muito*
9 *bonito dizer (+) Eu faço parte disso (+) É por isso que eu fico vaidosa eu faço*
10 *parte (+) Entendeu*” *Eu faço parte então isso me envaidece (+) O conhecimento*
11 *me envaidece (+)*

12 PESQUISADOR – *O conhecimento*”

13 CACÁ – *Sim (+) Acho muito/ muito/ muito legal (+) muito bom conhecer as*
14 *coisas (+) E que essa segurança/ puxa, eu sei espanhol (+). Eu posso falar (+) eu*
15 *posso ensinar (+) eu posso (+) Eu posso porque eu sei (+) Eu ((inaudível))*
16 *ninguém mas eu sei (+) Isso pra mim é ((inaudível)) ((risos)) É muito bom (+) E*
17 *assim levar o estudante a conhecer também facilitar o caminho deles (+) Dar uma*
18 *dica aqui outra ali (+) A trabalhar um ponto aqui que ele tá com dificuldade (+)*
19 *isso é muito legal (+) Depois que eles apresentarem esse primeiro trabalho eu*
20 *vou uma ((inaudível)) com eles ((inaudível)) uma coisa de gramática, alguma*
21 *coisa que precisar, alguma coisa de pronúncia (+)*

O conhecimento a que ela se refere diz respeito ao que ela (e os alunos) sabe(m) sobre a língua (l. 14-17), notadamente o sistema (excerto 26, ls. 20-21). Isso se confirma na medida em que, mesmo dando liberdade ao aluno para que ele possa propor situações de aprendizagem fora do ensino focado na gramática, Cacá busca colocar a estrutura da língua em evidência nas aulas.

A ideia de conhecimento é colocada como pano de fundo, pois, segundo explica Cacá (excerto 27, l.s 5-9), o uso da língua também representa um tipo de conhecimento. Ela explicou sua representação pictórica do processo de ensino e aprendizagem de língua:

Excerto 27 – Entrevista

1 CACÁ – (...) *E aqui são os nossos alunos ((apontando para as figuras dentro do*
2 *círculo)) (+) os meus alunos (...) E a partir do momento que eles entram aqui, já*
3 *há aprendizado (+) Porque a própria escola já traz isso (+) Né*” *Nos murais as*
4 *pessoas falam nos corredores até em línguas diferentes ((inaudível)) Os*
5 *professores falam na língua-alvo o tempo inteiro (+) Você está passando pelo*
6 *corredor, os professores que se encontram, que falam com os alunos na língua*
7 *que/ E de uma forma ou de outra eles estão em contato com isso, com esse*
8 *conhecimento (+) (...)*

Então, língua e seu sistema formam um tipo de conhecimento a que se tem acesso, que, por sua vez, permite acesso a outros conhecimentos ou a (novas) oportunidades.

As concepções de ensino de Cacá se refletem nos papéis de professor como guia ou orientador e como modelo ou fonte de conhecimento. A ideia de professor como facilitador e orientador se encontra com a metáfora do sol nas figuras 4.1 e 4.2. O professor como fonte (de conhecimento e modelo da língua) se manifesta em aulas em que a participante da pesquisa se coloca como modelo de pronúncia, por exemplo. No Q1, Cacá afirma que seu papel principal é o de facilitar a aprendizagem (excerto 28, l. 1.1; 29, ls 1-4).

Excerto 28 – Q1 Questão 2 – Ensinar é como

- 1 CACÁ – *Facilitar a experiência em vários temas para os alunos.*

Excerto 29 – Q1 Questão 5 – O que você precisa fazer para o seu aluno aprender uma língua? Por quê?

- 1 CACÁ – *Preciso facilitar o seu acesso ao conhecimento, principalmente se ele*
- 2 *está começando a estudar e a conhecer a sua maneira ideal para fazê-lo. O aluno*
- 3 *precisa de acompanhamento e orientação que facilite o seu processo de*
- 4 *aprendizagem.*

Isso significa, segundo podemos inferir, que facilitação é uma forma de abrir espaço para que os alunos assumam a responsabilidade e o trabalho por sua própria aprendizagem. Assim, a concepção de ensino como facilitação está vinculada à de aprendizagem como estudo ou prática, pois dessa maneira o aluno pode assumir o controle de seu processo, *decidindo como e o que você queira fazer* (excerto 37, l. 6-7). Facilitar significa, portanto, deixar mais espaço para o aluno agir sob a orientação da professora. Por sua vez, a professora tira dúvidas a respeito de como se expressar na língua, indica fontes e materiais de estudo. Essa explicação justifica em parte o planejamento de aula como previsão de conteúdo temático ou tarefas desenvolvidas pelos alunos.

Como concepção de aprendizagem, destacamos as que exercem influência no modo como Cacá ensina: uma, aprendizagem de língua como retenção consciente e formal de conhecimentos e habilidades; outra, autonomia como prática, contato com a língua, treino, estudo para desenvolver-se integrando novos conhecimentos. A categoria Prática/treino/trabalho está bem representada na teoria de Cacá pela ideia de que o aluno deve manter contato com a língua, treinar as partes do sistema, como a pronúncia entre outros. Ela reitera a necessidade de o aluno saber e de estudar a gramática. No próximo excerto também

manifesta-se a outra concepção de aprendizagem – a ideia de autonomia como prática, busca (*subir a montanha*) por parte do aluno (excerto 30, l. 2, 3, 4).

Excerto 30 – conversa informal

1 CACÁ – (...) *eu, como professora, dispo/ sugiro várias formas de estudar e o*
2 *aluno ele vai se dedicar como deve (+) Eu falo assim muitas coisas (+) Por*
3 *exemplo (+) eles (+) se querem saber mais (+) que busquem outras fontes (+) que*
4 *busquem na internet mesmo (+) que leiam livros (+) se querem vocabulário que*
5 *busquem literatura (+) que busquem músicas (+) Entendeu? Querem saber*
6 *gramática? Bem, muito bem. A própria gramática (+) o material físico gramática*
7 *é interessante ainda que muitas vezes seja chato mas é interessante (+) É bom*
8 *estudar gramática (+) Vídeo também que falem sobre aquele ponto gramatical (+)*
9 (...)

As explicações apresentadas por Cacá indicam mobilização de teoria sobre o ensino de língua com forte apelo gramatical. Essas teorias, por sua vez, se apoiam em bases informais. A professora apresenta poucos indícios de teoria formal, mas reconhece e deseja ter mais oportunidades de fortalecer esse aspecto de seu desenvolvimento profissional. É relevante notar que o pouco acesso a teoria formal específica do ensino e da aprendizagem de línguas se dá de forma restrita mesmo durante o curso de Letras (formação inicial) ou depois em serviço (formação continuada).

Excerto 31 – Entrevista

1 PESQUISADOR– *você já teve algum tipo de fundamentação assim mais formal*
2 *pra pensar sobre isso”*
3 CACÁ – *Nunca (+) Sempre foi muito/ do meu/ da minha percepção (+) Agora*
4 *com os nossos estudos aqui é que as coisas estão mais fundamentadas né” Que*
5 *realmente tem todo esse know-how aí né” Tem as nossas discussões, as nossas*
6 *buscas, as nossas pesquisas (+) aí sim com mais fundamentação, aí que fico mais*
7 *confortável ainda (+)*

As teorias informais aparecem com relevo como base para explicação e orientação de suas ações. Cacá se apoia em teorias informais e em reflexão não sistematizada diante de situações problemáticas que se apresentam de forma recorrente. A professora não faz menções a teorias formais, que pode ser percebido pela ausência de uso de termos reconhecidos na teorização da área de ensino e aprendizagem de línguas (ou de outros campos de interface) nem faz associações explícitas entre sua atividade profissional e suas crenças (excerto 30, l. 3; ls. 5-6). Por exemplo, ao responder uma questão sobre fazer estudos a respeito de ensino de língua não gramatical, ela disse o seguinte:

Excerto 32 – Entrevista Voz 7

1 PESQUISADOR– *Você já estudou alguma coisa sobre ensino temático ou por*
2 *tarefa ou alguma coisa assim”*

- 3 CACÁ – Não (+) *Estudar efetivamente não (+)*
- 4 PESQUISADOR – *Isso que você faz você aprendeu em algum lugar” você viu”*
- 5 CACÁ – Não (+) *Juscelino (+) Na verdade eu tô indo pela minha/ como posso*
- 6 *falar pra você”/ pela minha experiência com eles (+)*

Além desse excerto, em outras oportunidades, Cacá indica que as concepções mais fundantes de sua atividade profissional são implícitas. Nos instrumentos de levantamento de dados, não há registro de termos como comunicação, uso da língua ou comunicativo. Um dado, entretanto, demonstra a relevância de teoria formal de cerne na formação continuada. Cacá usa a expressão comunicacional implícita após assistir a uma palestra proferida pelo pesquisador no ambiente desta pesquisa, portanto, já com traços de influência da teoria formal (excerto 37, ls. 1-6).

Excerto 33 – voz 28

- 1 CACÁ – *Eu cheguei à conclusão, depois da sua palestra do seu/ da sua/ do seu*
- 2 *esclarecimento não é” de que eu sou uma professora comunicacional implícita*
- 3 *caminhando pelo gramatical quando vejo necessidade quando meus alunos me*
- 4 *mostram essa necessidade (+) Agora o que eu quero é chegar ao comunicacional*
- 5 *conscientizado com base em alguma/ algum fundamento porque eu ainda não*
- 6 *tenho isso (+) E eu quero chegar a isso (+)*

Cacá apresenta uso de teoria formal recorrendo a termos em cujos conceitos ela possa se reconhecer. Esse contato inicial com teoria de cerne apresenta resultado reflexivo, ainda não sistematizado, em período curto de tempo: Cacá expressa seu desejo de saber mais para se conhecer melhor. A partir do conhecimento de teoria formal, a professora olha para sua abordagem. Isso indica um passo inicial para explicitação da abordagem e desenvolvimento de CA. Esse depoimento demonstra também que a teoria de cerne pode ajudar o professor a acelerar processos de construção das categorias de explicitação, passo necessário para o desenvolvimento de categorias de formalidade de síntese. Além disso, as ferramentas conceituais formais cumprem uma função de espelhamento ao refletir o tipo de abordagem que a professora reconhece como sua. A teoria de cerne direciona a reflexão a um foco específico e próprio da área de ensino de línguas.

Em um encontro em que o pesquisador faz o primeiro retorno após análise preliminar da abordagem de Cacá, ela expressa o desejo de constituir uma base teórica mais explicitada e formalizada, pois sabe que atualmente sua teoria é predominantemente implícita. Isso nos faz entender que o percurso do desenvolvimento da CA passa por um caminho de formação iniciado nos estudos de graduação, envolvendo robustas discussões sobre processos de ensino e de aprendizagem de língua apoiadas por teorias relevantes na descrição e

interpretação desses processos (TARGINO, 2007). Essa percepção confirma o que tem proposto Almeida Filho (2004, entre outros) de que é necessário que o professor tenha contato com teoria relevante, produzida na área de cerne. Porém, esse percurso se completa com dois aspectos importantes: a atividade profissional, para delimitação e análise de situações problemáticas e o desenvolvimento de processo dialético, para contraste das categorias teóricas explicitadas e as contradições que a prática de ensino de línguas pode trazer à luz.

Os excertos 33 e 34 demonstram que Cacá teve pouco acesso a teoria formal no campo do ensino e aprendizagem de línguas, apesar de ter completado graduação em Letras/Espanhol e feito grande parte da graduação em Letras/Francês. Isso remete-nos à formação inicial que não oferece condições iniciais de reflexão sobre a abordagem de ensinar ou de aquisição de teoria de cerne (BASSO, 2001). Anotamos que fenômeno semelhante ocorre com Dulce. Novamente, tal fato parece ser um dos fatores da manutenção de grande parte do elemento teórico implícita: forte apoio em base informal implícito e pouco acesso à base formal de teorias e olhar reflexivo desviado da própria abordagem, ou de elementos focais da profissão de ensinar línguas.

Excerto 34 – Voz 40

- 1 PESQUISADOR– (...) *algumas falas que você tem também quando você dá*
- 2 *algumas orientações aos alunos dão ideia de que tipo de concepção você tem de*
- 3 *língua (+)*
- 4 CACÁ – *Engraçado (+) eu não sei qual é essa concepção não (+)*

A impossibilidade de relação dialética entre concepções, temas, visionamentos e atividade profissional de forma sistemática marca uma barreira para o desenvolvimento adequado da CA e, por conseguinte, da construção mais vigorosa da práxis. Se se considerar que cada competência tem especificidade de ação, ou seja, volta-se a um conjunto de situações problemáticas específicas (BANDEIRA, 20015; SANT'ANA, 2015), questões relativas ao conjunto de situações alvo da CA poderão deixar de ser examinadas. Assim, apesar de perceber situações problemáticas no desenvolvimento da atividade profissional, elas poderão não ser levadas a reflexão tal que se proponham soluções profissionais. Cacá compartilha uma inquietação em que uma situação é tida como problemática.

Excerto 35 – Voz 3 – Entrevista

- 1 PESQUISADOR: *E eles ((os alunos)) falaram o tempo todo (+)*
- 2 CACÁ: *Em espanhol (+) Na apresentação do trabalho, sim (+) Mas entre eles (+)*
- 3 *Não (+) eles não falam espanhol (+) Juscelino (+) eu não sei se há alguma*
- 4 *maneira de fazer essas crianças falarem a língua que eles estudam (+) Eu não sei*

- 5 (+) *Eu já desafiei já brinquei sabe” já conversei sério eu já fiz um monte de*
 6 *coisas e não adianta (+)*
- 7 PESQUISADOR– *Mas enquanto desenvolvem a atividade eles usam o*
 8 *português”*
- 9 CACÁ – *Usam o português (+) Se eu estou por perto eles começam a falar o*
 10 *espanhol (+) se eu saio, voltam para o português (+) É (+) na cara dura mesmo*
 11 *(+) ((risos)) Eu fico impressionada (+) Eu não sei por que que é que acontece isso*
 12 *(+) se é porque é mais fácil (+) e obviamente é falar português não é” do que*
 13 *falar espanhol e eles veem que é mais fácil menos complicado/ não sei/ não sei*
 14 *(+) Eu imagino que seja isso (+)*

A professora identifica a situação problemática (excerto 39, ls. 2-7), mas não reflete sistematicamente sobre a questão, não explicita sua teoria, nem sua prática (excerto 35, ls. 3-4). O desenvolvimento da CA, portanto, tende a não acontecer, pois uma questão que pode ser tomada como um foco de reflexão, seus resultados (o aluno insistir em não se comunicar na língua alvo, por exemplo) e implicações pode não vir a ser um ponto de desequilíbrio, apesar de identificado e rotineiro. As soluções podem se dar no âmbito do ensaio e erro (ls. 6-7 – *Eu já desafiei, já brinquei, sabe” Já conversei sério, eu já fiz um monte de coisas e não adianta*), mas sem registro sistemático, podendo tornar-se uma prática errática (ALMEIDA FILHO, 2013).

Apesar de identificar a situação como problema que se repete em diferentes turmas, não é feito registro e sistematização das situações para reflexão e busca de soluções a partir da compreensão mais detalhada e investigada dessa situação. A síntese de suas aulas ajuda a compreender como a professora constrói sua prática e a identificação dos elementos que podem constituir sua práxis.

Quadro 4.6 – Síntese das aulas de Cacá

Data	Fazer
31/08 Aula 1	A professora começa a aula conversando com os alunos sobre música (<i>¿Que es música?</i>). A professora faz perguntas para provocar as ideias que os alunos têm sobre música . O diálogo se desenvolve até o ponto em que a professora pergunta o que eles farão na aula. Ela escreve dois versos de uma música (<i>Arroyito</i>) no quadro e depois o título de outra música (<i>Te mando Flores</i>). A profesora explora os versos perguntando aos alunos o que significam aquelas frases. <i>¿Que história hay aqui?</i> Pergunta a professora. A professora discute possíveis sentidos e contextos (histórias) para as frases [a]. A professora chama atenção para o uso do tratamento informal (tutear). Volta a explorar a construção de uma história [b]. Eles criam os personagens dessa história (descrição física e psicológica). Após a descrição, a professora pergunta o que ocorreu com eles. A turma constrói o enredo da história. A professora entrega um material (letra das músicas). A professora lê a letra da música com eles explorando algumas palavras. Como atividade de casa, uma aluna sugere escrever uma história com base com as ideias discutidas na aula [a].

02/09 Aula 2	A professora retoma as músicas e pergunta sobre a criação da história para dever de casa e retoma a construção da história [a]. Na discussão, a professora pergunta o que estão fazendo (estudando gramática, entre outros aspectos) [b]. A professora toca <i>Arroyito</i> (vídeo clipe). Apresenta o segundo vídeo clipe (<i>Te mando flores</i>). Ela afirma que a letra da música conta história real. A professora apresenta a ideia de os alunos fazerem um trabalho criando a história [a]. Ela negocia com os alunos a possibilidade desse trabalho (se querem fazer, como etc.). Os alunos discutem os termos e sugestões do trabalho [c].
23/09 Aula 3	A professora pergunta como está sendo organizado o trabalho [c]. Em princípio, os dois trabalhos deverão contar uma história tendo o narrador como ponto de conexão entre os dois trabalhos. A professora entrega documento (secretaria) para os alunos entregarem aos pais [c]. (um aluno faz pergunta sobre como falar réptil em espanhol, a professora faz uma observação sobre a pronúncia) [b]. A professora faz orientações para que os alunos estruturam a apresentação (há um narrador que une as duas partes – os grupos – um vídeo e uma apresentação de teatro) [c/b]. Os grupos se dividem e saem da sala de aula. Ficam no corredor e no pátio, cada grupo preparando sua parte para a apresentação [a]. De volta à sala, o grupo responsável pelo teatro explica o que pretendem fazer [a]. Em conversa após a aula, a professora expressa uma certa expectativa em relação à apresentação; segundo vídeo de 23/09/2015
05/10 Aula 4	A professora começa a aula perguntando aos alunos como estudam. A professora aproveita a resposta de um aluno para sugerir diferentes maneiras de estudar espanhol (ouvindo música, fazendo comida, filme) [a]. A professora enfatiza que ao estudar música, aprende-se a pronunciar, palavras novas, a ler e (com ênfase) aprende-se gramática. (<i>Añadir esto conocimiento</i>) [b]. A professora pergunta se os alunos têm sugestões, preferências sobre o próximo trabalho. Um grupo afirma que gostariam de mudar o tema do último trabalho, pois é melhor fazer um trabalho com tema livre. O outro grupo também sugere. A professora pergunta como pretendem fazer (grupos separados, que tipo de trabalho...) [c]. O outro grupo defende que gostaria de refazer o trabalho apresentado na aula passada, pois gostaria de fazê-lo melhor. Os grupos se dividem para discutir que tema/trabalho fazer. [c]

Fonte: autoria própria

Podemos classificar as atividades desenvolvidas nas aulas de Cacá em três tipos principais: a) aquelas relacionadas primariamente com o sentido; b) aquelas relacionadas com estrutura da língua e; c) as intervenções relacionadas com a administração das aulas e/ou do curso. No quadro 4.6, as letras marcam essa classificação. As atividades do tipo a (7 ocorrências) e do tipo c (6 ocorrências) ocorrem quase na mesma taxa; Cacá também dedica parte das aulas aos ajustes e administração do curso das aulas. Isso indica que a professora atribui importância equivalente ao uso e ao conhecimento do sistema da língua, o que é coerente com a noção circulante no contexto de que a estrutura linguística é base para a comunicação.

A sequência de aulas de Cacá apresenta uma abertura de espaço para os alunos indicada pelo tempo e oportunidades que Cacá dá aos alunos para tomarem decisões. Essa abertura tem como fundamento a ideia de que o aluno deve ser o centro do processo pedagógico; ele é quem deve se responsabilizar por sua aprendizagem. Para motivar o aluno a assumir o papel mais protagonista, a professora tenta provocá-los fazendo perguntas (excerto 36, ls. 4-6). As atividades do tipo ‘a’, as que privilegiam o sentido, permitem maior participação do aluno.

Excerto 36 – Conversa após aula do dia 23/09/2015

- 1 PESQUISADOR– *Como planeas tu clases” Que haces”*
- 2 CACÁ – *Lo que hago es esto mira (+) yo di/ bueno/ elegimos elegimos el tema y*
- 3 *ahí/ ya empieza ahí (+) Yo traigo alumnos temas y pregunto si les gusta o si no les*
- 4 *gusta (+) Si no les guste, yo pregunto ‘dame otra propuesta (+) Que quereis*
- 5 *hacer” ‘Preguntoles (+) Y ahí si no hay otra propuesta nos vamos (+) Y ahí que*
- 6 *ocurre” Cuando esta propuesta por ejemplo de las músicas/ yo pensé/ mira voy a*
- 7 *trabajar música (+) A todos normalmente les gusta la música (+)*

A maneira como a professora se propõe trabalhar – trazendo temas, deixando os alunos fazerem escolhas quanto ao tema sugerido ou a outras alternativas, quanto à maneira de trabalhar os tópicos temáticos – sugere uma organização pedagógica semelhante ao trabalho com projetos ou por tarefas (excerto 37, ls. 2-5)⁵⁴.

Excerto 37 – Conversa informal voz 7

- 1 CACÁ – *Porque Juscelino você veja bem (+) É muito diferente você ter um curso*
- 2 *em que o professor manda você fazer alguma coisa de tal forma (+) A diferença*
- 3 *de você ter um curso em que o professor sugere temas e você faz se quiser se não*
- 4 *quiser você sugere outra coisa mas você faz de acordo com o que você queira*
- 5 *fazer (+) E aí o professor vai deixando você (+) vai permitindo que você faça as*
- 6 *coisas conforme você queira decidindo como você vai fazer estando ali para*
- 7 *facilitar o que você precisar (+) Que é o que eu faço/ nós fazemos (+)*

Essa maneira de trabalhar, porém, não encontra apoio em fundamentação teórica formal, conforme já registrado no excerto 32, em que a professora diz não ter estudo formal sobre pedagogia de projetos ou ensino por tarefa ou planejamento temático. Ao responder uma pergunta sobre essa questão ela afirma que *Não (...) Na verdade, eu tô indo pela minha/ como posso falar pra você”/ pela minha experiência com eles* (excerto 32, ls 5-6). Assim, algumas decisões em sua atividade profissional se assentam sobre bases informais implícitas. Por outro lado, a explicação que a professora atribui a essa forma de trabalho se manifesta como o elemento de maior consciência (explicitação) e o mais afinado com as

⁵⁴ Sobre planejamento temático baseado em tarefas, cf. Emídio e Barbirato (2016). Para uma leitura inicial sobre pedagogia de projetos sugerimos o Capítulo 3 de Pazello (2005).

atividades do tipo “a” (cf. quadro 4.6) registradas no resumo de aulas. Isso pode indicar o embrião do que pode formar sua práxis profissional, apoiado por uma competência teórica ainda em estágio inicial de desenvolvimento e sua capacidade de atribuir sentidos a procedimentos e materiais.

Cacá anota situações problemáticas, como a já mencionada dificuldade dos alunos em manter o uso da língua-alvo de forma constante e consistente. Percebemos a reflexão sobre alguns aspectos de sua atividade, sua preocupação com aspectos que podem representar problemas no processo de aquisição da língua e interesse em ter soluções para o que ela considera problemático em sua atividade profissional. Entretanto, a professora ainda não mantém uma agenda de reflexão sobre essas situações.

A professora também apresenta predisposições positivas (BANDEIRA, 2003) em relação aos alunos. Seu desejo e esforço em deslocar o aluno para o centro do processo da aprendizagem se dá, em parte, pela valorização das capacidades dos alunos (excerto 39, ls. 4-8). Cacá deixa em suas mãos aspectos relevantes do processo, como tomadas de decisão sobre o que e como estudar (excerto 39, l. 4-8). Além disso, seu desejo de explicitação da abordagem e de adquirir conhecimento de teoria formal indica a manifestação de traços da competência profissional. Esse conjunto de fatores nos permite entender que as atitudes da professora podem se constituir como um fator de impulso de mudanças de aspectos relativos a explicitação de suas teorias informais e maior contato com as teorias formais. Com isso, suas concepções sobre língua, ensino e aprendizagem podem vir a se ampliar e a variar maneiras de planejamento das aulas.

O desencontro entre suas teorias e sua atitude de deslocar o aluno para o centro do processo parece provocar desconforto (excerto 38, ls 3-4), apesar de procurar deixar espaços para o aluno em seu planejamento. O principal incômodo que Cacá expressa refere-se ao fato de que gostaria que sua abordagem progredisse mais em direção ao polo comunicativo do *continuum* (gramatical – comunicacional). A centralidade do item linguístico na abordagem gramatical é um ponto que dificulta a colocação do aluno no centro do processo, conforme apontado anteriormente.

Excerto 38 – Nota de campo

- 1 *Em conversa não gravada, ao observar que sua abordagem tem um forte apelo*
- 2 *gramatical durante análise de sua abordagem junto com o pesquisador, Cacá*
- 3 *comenta que não é assim, exatamente, que gostaria de ser e que deseja fazer*
- 4 *diferente disso.*

Esse desconforto indica sua predisposição (desejo) para o desenvolvimento da CA. Ao afirmar que gostaria de ter mais traços comunicativos, a professora sinaliza para a possibilidade de que ela pode buscar aproximar mais sua abordagem do polo comunicativo/comunicacional.

Cacá não recorre a regras explicitadas (oriundas de teorias formais). Após assistir a palestras e fazer discussões com o pesquisador (procedimentos interventivos), a professora demonstra compreender os conceitos e a usá-los de forma incipiente ainda. Esse uso, porém, representa um avanço considerável, pois a terminologia e a maneira de se referir ao seu trabalho começa a apontar mudanças na construção de conhecimentos de teoria formal e sua disponibilização como parte de suas categorias de explicitude, uma vez que essas teorias surgem como possíveis recursos a serem mobilizados pela professora.

A relação de Cacá com o grupo de alunos tem no traço afetivo um dos pontos mais marcados. Em todas as aulas observadas e gravadas, os alunos cumprimentam a professora com um abraço antes de saírem da sala. Além disso, há registros gravados em aula em que a professora reforça a ideia de que os alunos são capazes de criar, de fazer algo novo ou autoral. Um exemplo disso está registrado na segunda aula gravada (excerto 43, ls. 6-8).

Excerto 39 – aula do dia 09/09/2015

- 1 *Cacá apresenta a sugestão de os alunos construírem juntos uma história a partir*
- 2 *de duas músicas que a professora trouxe. Como maneira de estimular o trabalho,*
- 3 *Cacá argumenta que os alunos serão autores.*
- 4 *CACÁ – Como será la historia” (...) No sé (+) Quien sabe” Los autores de la*
- 5 *historia (+) Quien són (...) los autores de la historia” Soy yo la autora” Mejor*
- 6 *non (+) Porque” Porque vosotros vosotros soys terriblemente buenos*
- 7 *competentes (+) Es verdad (+) Verdad (+) Las cabezas són són que” Productiva”*
- 8 *Són creativa” Són que más” De todos (+)*

No quadro 4.7, são apontadas as categorias formalidade de explicitude e as de formalidade sintéticas. É possível observar que as categorias de explicitude apresentam espaço para fortalecimento de seus componentes. Ao adquirir mais conhecimento de teoria formal, Cacá poderá ampliar as regras explicitadas e cotejá-las com um conjunto ampliado de Pressupostos, categoria que também pode ser fortalecida.

Quadro 4.7 – Quadro de categorias da CA de Cacá

Componentes	Características	Categorias de formalidade				CA manifestada		
		1		1				
		Categorias de Explicitude		Categorias de Síntese (CA)				
Teoria	Formal	Filtros Afetivos	Atitude Reflexiva	Regras explicitadas – não apresenta elementos conscientes de teoria formal no núcleo duro. Entretanto, a professora apresenta passo inicial na aquisição de teoria formal ao explicar que se vê como uma professora comunicacional implícita, caminhando pelo gramatical	Dialética	Teoria formalizada – fase inicial de desenvolvimento, com elementos ainda não formalizados e com marcas de convicções ainda não formalizadas. Início de tomada de consciência de uma abordagem “comunicativa caminhando pela gramatical”.	Uso incipiente de elementos de teoria formal (comunicacional implícito, abordagem gramatical, abordagem comunicativa). Uso de alguns procedimentos com propósitos e sentido atribuídos.	
	Informal			Pressupostos – língua como estrutura para comunicação e conhecimento útil na vida do aluno. Papel facilitador. O aluno deve desenvolver-se integrando novos conhecimentos				
Atividade Profissional	Práxis			Aplicação – não faz uso de aplicações de teorias				Práxis Síntese – trabalho com projetos e tarefas em estágio de desenvolvimento (explicitação). Ainda não se desenvolveu um processo de contraste entre os elementos teóricos, de modo particular, e da prática profissional.
	Prática			Atribuição de sentidos e objetivos: projetos e tarefas realizados pelos alunos com o fim de maximizar o contato com a língua.				
Reflexão e Atitudes	Explicitação Sistematização	Mapeamento de situações problemáticas: uso persistente da LM mesmo quando o aluno pode usar a L-alvo.	Reflexão sistematizada – A professora começa a perceber que tipo de abordagem tem (mapeamento de abordagem); delimitação de situações problemáticas ainda sem desdobramentos consequentes.					
	Explicitação de atitudes	Explicitação de disposições – aluno centro do processo de ensino de língua. Disposições e valores explicitados frente ao aluno, à língua e ao ensino.						

Fonte: autoria própria

As teorias de Cacá se apresentam em bases informais implícitas em grande parte. O reflexo disso nas Categorias de Explicitude é a apresentação de poucos pressupostos sobre língua, ensino e aprendizagem de língua. Com isso, Cacá recorre a experiências anteriores e a resultados positivos para constituir um ensino com resultados satisfatórios. Aliado a esse aspecto, o acesso restrito a teorias formais de cerne prejudica a formalização de elementos teóricos e o conseqüente esvaziamento das categorias de síntese. A situação de ausência de teoria formal e teorias informais explicitadas dificulta a proposição de uma relação dialética entre as teorias de diferentes bases sobre a atividade profissional e menor possibilidade de desencadear mecanismos de formação de categorias de formalidade sejam explícitas ou sintéticas.

Observamos que as categorias de explicitude começam a despontar logo após alguns procedimentos de intervenção. Ao começar a ter contatos com teorias formais de cerne e a compreender conceitos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas, seu discurso sobre seu trabalho já apresenta modificações. Isso indica que as categorias de explicitude contam com o suporte de teorias de terceiros, especialmente de cerne por conduzir ao objeto da área profissional de ensino de LE, e instrumental de registro, de coleta de dados entre outros para refletir de forma mais sistemática sobre a realidade. Métodos e critérios de estudo são necessários para potencializar o desenvolvimento da CA. Para Kant (2004), a capacidade de conhecer e compreender do ser humano enfrenta limites importantes e, por isso, precisa de instrumentos para desenvolver conhecimentos e ampliar sua compreensão sobre “a coisa como tal”, ou os fenômenos dos processos de ensino e de aprendizagem de línguas.

Quanto a sua atividade profissional, Cacá não procede a aplicação de teorias, o que é condizente com pouco acesso a teoria formal de cerne ou de outras áreas. Essa categoria esvaziada não é, necessariamente, um fator impeditivo da constituição de um processo de reflexão dialética. Os elementos de sua prática podem ser contrastados dialeticamente com elementos teóricos, como suas crenças sobre língua, ensino e aprendizagem de línguas, e com outros aspectos de sua prática profissional em sala de aula, mas, nesse caso, o percurso para o desenvolvimento de categorias sintéticas também poderá ser longo e errático.

A CA de Cacá mostra-se ainda em estágio embrionário. São poucos os vestígios de desenvolvimento das categorias de formalidade sintéticas apresentados na coluna de manifestação da CA. O estado de desenvolvimento dos componentes de sua competência aplicada inclui a necessidade de sistematizar a reflexão sobre situações de modo a provocar respostas ao que ela considera problemático. Mesmo explicando por que oferece aos alunos

espaço para que possam assumir responsabilidade no processo de aprendizagem, a práxis da professora ainda se encontra restrita em comparação com o conjunto de procedimentos que constitui sua prática profissional. Na próxima seção, apresentamos a análise da CA de Franco.

4.2.1.3 Análise da CA de Franco

Franco é professor de francês e atua na escola há 5 anos. Ele tem graduação em Letras-Francês e ensina a língua há mais de 20 anos. A abordagem de Franco também apresenta forte convergência com os parâmetros apresentados. Essa convergência pode ser demonstrada pela análise dos componentes da CA do professor. Nesse sentido, notamos que sua abordagem guarda concepção de língua como estrutura e como comunicação, de ensino como modelo e como negociação e de aprendizagem como prática e como retenção formal da língua.

As explicações de Franco sobre seu ensino têm forte embasamento informal e apresentam caráter estrutural em suas concepções fundantes. Quanto à concepção de língua, prevalece a noção de que o sistema da língua é a chave para a comunicação, conforme veremos ao longo da análise. A segunda concepção apontada é apresentada pelo professor nos questionários e expandida em aulas e entrevistas. A metáfora da troca/compartilhamento apresentada no Q1 indica a ideia de língua como meio de interação (excerto 40, l. 1).

Excerto 40 – Q1 – Na minha visão, língua é como

1 FRANCO – *Compartilhar, trocar.*

Essa percepção se repete no segundo questionário, em que Franco define língua como instrumento de comunicação (excerto 41, l. 1).

Excerto 41 – Q2 B1 A1 – O que é língua na sua opinião?

1 FRANCO – *Instrumento para se comunicar.*

A ideia de língua como comunicação está atrelada à de estrutura. Por exemplo, Franco explica que para desenvolver a competência de relatar uma história ou rotina no passado, o aprendiz da língua precisa aprender as estruturas linguísticas que possibilitam isso, no caso, o *imparfait* e o *passé composé*. Novamente, essa ideia nos remete à figura 4.3 (Peter), que cria a imagem da estrutura (da língua) formando uma ponte (comunicação). Desse modo, para desenvolver “*competência de descrever uma rotina no passado*” (uma função comunicativa), o aluno precisa saber algumas estruturas linguísticas, segundo explica Franco.

Excerto 42 – Q2 B5 – Para você, o que significa ensinar uma língua?

1 FRANCO – *A possibilidade de servir como meio condutor para apropriação da 2 língua através de seus mecanismos de comunicação.*

A expressão *mecanismos de comunicação* é significativa (excerto 42, l. 2). Ela dá a ideia de estrutura da língua em uso, uma metáfora da língua como função, pois as partes do sistema da língua, os mecanismos (sistema) cumprem a função de ligar lados (comunicação) envolvidos em uma interação. Essa é a segunda explicação sobre língua, de Franco, que destacamos como relevante na descrição de seu ensino. Já observamos anteriormente que essas concepções resultam em um ensino gramatical comunicativizado (ALMEIDA FILHO, 2014).

Nessa perspectiva, a língua como estrutura já pode ser observada na exposição do conteúdo do curso, que é explicitado pelo estudo das formas do *imparfait* e do *passé composé*. O curso (de uma turma de Avançado 1) é estruturado em função desses itens linguísticos. Assim, o uso de música, por exemplo, tem como objetivo servir como insumo de conteúdo gramatical (*procuro uma música dentro do conteúdo que a gente tá vendo*) (excerto 43, ls. 2-3, ls 5-6) e desenvolvimento de habilidades, como a compreensão oral.

Excerto 43 – Entrevista informal

- 1 FRANCO – *Toda/ eu sempre procuro trazer pelo menos uma música dentro do*
- 2 *conteúdo que a gente está vendo né”*

As explicações de Franco em destaque dão conta da noção de ensino como negociação e como transmissão de conhecimento. A primeira ideia, de negociação, está associada a papéis do professor como motivador e criador de clima ou ambiente propício. Essas funções podem levar o professor a negociar determinadas situações e condições com as alunas. A segunda ancora-se na necessidade de ensino do sistema da língua. A negociação nesse contexto é percebida como de uma estratégia administrativa⁵⁵ da aula.

Para Franco, a negociação (SOUZA, 2017) implica ceder em um momento para ganhar mais poder de convencimento no momento de propor os conteúdos e procedimentos que realmente importam para a aprendizagem da língua (excerto 44, ls 5-6).

Excerto 44 – voz 4 – Entrevista

- 1 FRANCO – *Aí vamos (+) Aí quer dizer/ eu tinha pensado em parar com a música*
- 2 *mas elas querem continuar com as músicas (+) Então a gente vai continuar com*
- 3 *as músicas (+) Só que as músicas vão acabar numa hora (+) (...) A gente sopra*
- 4 *sopra sopra e depois a gente/ Não é” Não é” Elas preferiram ouvir as músicas*
- 5 *(+) Então vamos ouvir as músicas mas sabendo que depois tem que ter os*
- 6 *conteúdos (+)*

⁵⁵ Souza (2017), baseado em Wright, classifica dois tipos de papéis: gerente e instrutor. Como instrutor, o professor assume funções pedagógicas. Como gerente, o professor, entre outras funções, controla o processo pedagógico, os acontecimentos e movimentos sociais na sala de aula. Assim, o professor administra a ordem e o andamento das atividades, podendo negociar como os eventos serão organizados.

A outra concepção destacada é a de ensino da língua como transmissão de conteúdo. O planejamento do professor já prevê uma ordem de transmissão do conteúdo (excerto 45, l. 1-4).

Excerto 45 – Voz 23 – Entrevista – voz 23 3:00

- 1 FRANCO – *É (+) Nessa sequência (+) apresentação do conteúdo: apresentação*
- 2 *do conteúdo/ é/ uso (+) gramática mesmo (+) por exemplo (+) questão de*
- 3 *terminação mesmo (+) depois de escutar e depois a gente começa a produção (+)*
- 4 *Mais ou menos nessa ordem (+)*

Essa é uma visão de duas faces do ensino. Por um lado, o professor transmite o conhecimento, ensina questões relativas aos itens linguísticos e, por outro, as alunas apresentam resultados, produções na língua. A produção das aprendizes pode começar com o auxílio do professor, ao preparar estratégias de condução, tais como as produções orais e escritas guiadas.

Os sentidos de aprendizagem estão presentes na exposição sobre ensino, uma vez que as teorias sobre cada vertente parecem se complementar na maneira como o professor explica o processo de ensino e de aprendizagem. As concepções destacadas assumem que a aprendizagem se dá pela retenção formal e consciente, ou nas palavras de Franco, pela *apropriação da língua* (excerto 46, l. 1), isto é, se apropriar da gramática (*conteúdo apreendido*) e pela prática ou exposição à língua (excerto 46, l. 2).

Excerto 46 – Q2 C2 – O que os alunos aprendem nas suas aulas?

- 1 Franco – *Aprendem a se apropriar da língua tendo em vista a produção a partir*
- 2 *do conteúdo apreendido.*

A outra explicação de Franco que abordamos trata da aprendizagem como prática, exposição à língua. Essa ideia pode ser detectada a partir do uso da noção de produção expressa em entrevistas, questionários e aulas. Em entrevista e conversas informais, o professor reitera a necessidade de produção para que o aprendiz possa se apropriar da língua (excerto 46). A concepção como prática/exposição à língua pode ser anotada como na entrevista em que Franco explica que a aquisição de língua se dá pelo contato constante com canais em que se veiculam amostras da língua estudada (Excerto 47).

Excerto 47 – Entrevista

- 1 PESQUISADOR – *Essa turma poderia desenvolver mais conhecimento da língua,*
- 2 *adquirir mais a língua inconscientemente” Você acha que é possível isso”*
- 3 FRANCO – *Inconscientemente” Olha (+) é/ inconscientemente é a questão de/*
- 4 *de/ de leitura mesmo de/ leituras ouvir mesmo que você não entenda/ não*
- 5 *entenda/ não entenda o porquê de determinados elementos que estão/ que*
- 6 *aparecem ali mas que você está entendendo ((a língua)) e esse/ e esse contato*

7 *constante vai acabar/ é/ vai acabar por exemplo como aconteceu comigo eu*
8 *aprendi a estrutura de língua até um determinado ponto (+) A partir dali foi/ é/ o*
9 *contato constante com a língua através de leitura de filmes e músicas é que vai/ é/*
10 *é/ que pode facilitar na hora de você comu/ usar (+) Você já tem mais ou menos*
11 *isso assim/ me parece comum (+) Se eu usar isso aqui me parece comum (+)*

A teoria de Franco é baseada em teorias informais. Ele se apoia em sua própria experiência como aprendiz e como professor para construir explicações sobre seu ensino. Para ele, o conhecimento teórico formal não é algo fundamental para a prática, apesar de reconhecer que pode fortalecer sua própria experiência profissional.

Excerto 48 – voz 43 – Conversa informal

1 FRANCO – *Tem gente também pensando sobre isso né” Já estudou, já viu e tal*
2 (+) *E: aí eu te confesso né” falta/ é/ assim/ a falta de conhecimento teórico (+)*
3 *Não que pra fazer seja fundamental você acaba fazendo (+) Você vem fazendo (+)*

Sua teoria permanece em parte implícita, mesmo considerando que o professor tenha consciência da origem de algumas ações. A principal característica de explicitação teórica é a consciência de que a teoria formal não é um elemento muito mobilizado em suas explicações, ainda que seja perceptível a circulação de conceitos (teoria formal), na forma de vocabulário específico pertencente a sua rede de conhecimentos (teoria informal), e a consciência de que sua prática se apoia fortemente em categorias de informalidade como intuições e memórias.

A prática de Franco é condizente com a teoria apresentada pelo professor. O professor dedica duas aulas duplas exclusivamente para atendimento individual e monitoramento da produção individual e/ou em pares. Nessas aulas, em média, o professor passa dez minutos com cada aluna revendo textos ou gravações produzidos por elas (excerto 48, ls 1-3).

Ao ser indagado sobre a origem de sua forma de trabalhar, Franco respondeu súbita e firmemente: *intuição!* Para alguns autores, segundo explica Bandeira (2015, p. 112), a intuição é um tipo de conhecimento sedimentado oriundo da experiência; para outros é um conhecimento instantâneo, “um lampejo conhecedor”, imediato e independente de raciocínio e análise. A intuição, portanto, é uma maneira de explicar o trabalho de Franco, pois o professor prescinde de uma análise ou reflexão sistemática em suas tomadas de decisões. Isso indica, entretanto, que sua prática ainda não passou por processo de explicitação.

A intuição, porém, não é a única categoria de informalidade capaz de explicar a origem de todas as ações e forma de trabalho do professor. Ele também se vale de memórias e crenças que subsidiam sua prática. O professor afirma que, quando frequentou tanto um

prestigiado curso de língua francesa quanto o curso de Letras, pôde observar seus professores para tê-los como modelo de ensino (excerto 49, ls. 5-8). Aprender a ser professor por observação faz parte de um tipo de formação que Almeida Filho (2011) chama de treinamentista, que privilegia a reprodução de boas práticas. Por outro lado, a formação teórico-acadêmica enfraquecida nesses cursos⁵⁶ prejudica o fortalecimento de conhecimentos necessários à construção de competências fundamentais ao exercício da profissão.

Excerto 49 – Entrevista

1 FRANCO – (...) *Quando eu fiz o curso a questão/ sobretudo a questão gramatical
2 né” Eu aprendi/*

3 PESQUISADOR – *O curso a que você se refere é de/*

4 FRANCO – *não (+) Foi o curso da Escola de Francês (+) Porque quando eu fiz a
5 faculdade eu já falava francês (+) Eu assisti às aulas de francês para ver como a
6 professora ensinava (+) não o que ela estava ensinando mas a maneira que ela
7 colocava (+) o timing (+) as explicações (+) como ela explicava (+) Mas não o
8 conteúdo em si por que o conteúdo eu já sabia (+) Francês eu já escrevia eu já
9 falava/ já/ há anos(+)* Foi essa/ a questão de fazer a faculdade de Letras eu já
10 sabia (+) *Como eu sabia o que aconteceu” ‘Vou aproveitar o que eu sei’ (+)*

11 PESQUISADOR – *O que o curso de Letras te acrescentou então”*

12 FRANCO – *Em termos de/ de/ de lín/ de/ o que que teria me acrescentado assim”*
13 *Para aula de francês basicamente eu sabia né” foi mais eu ver os professores*
14 *como eles agiam né” e assim (+) então e como esse daqui eu não quero (+) não*
15 *quero ser como esse (+)*

Para Franco, a principal contribuição do curso de Letras foram as experiências que pôde observar como professor, estilos e maneiras de ensinar a língua. Observa-se uma substituição relevante do formal pelo informal como elementos de fundamentação de explicação e de práticas de ensino. Nesse sentido, a orientação coletiva parece desempenhar importante papel na construção da atividade profissional de professores. A explicação sobre ensino de Franco, por exemplo, guarda proximidade com a noção de ensino como facilitação, presente nas categorias projetadas pelo grupo de professores da escola e reconhecemos ainda a aproximação da concepção de aprendizagem ou de papéis do aluno à noção de aprendizagem como prática (*subir a montanha*).

Franco conduziu toda a aula na língua estrangeira. A língua, portanto, é um fim, pois tem seu sistema como conteúdo e foco de várias aulas, mas o meio usado para ensiná-la é a própria língua. Além da percepção de que o idioma é um canal, o uso da língua-

⁵⁶ Basso (2001) aponta lacunas deixadas na formação de professores em um curso de Letras analisado em sua tese de doutorado. Entre outras conclusões, a autora aponta a necessidade de reformulação na formação inicial do professor de línguas.

alvo no desenvolvimento das aulas e na relação com os alunos pode estar fundado na crença de que ela serve para a comunicação. Essa concepção de ensino também está implícita no modo como Franco entende o conceito de competência trazido pelo currículo sob pilotagem. Conforme explica o professor, a competência ‘falar sobre o passado’ ou ‘fazer relatos no passado’ (excerto 50) demanda determinados itens linguísticos, tais como vocabulário específico, tempos verbais adequados. Em outras palavras, para que haja comunicação, o aluno precisa aprender as estruturas linguísticas que a viabilizam (excerto 55, ls 20-22).

Além da intuição e da memória, uma fonte de conhecimento do professor são os documentos oficiais. Os conceitos veiculados pelos documentos acabam por fazer parte do seu conteúdo cognitivo. O conceito de competência⁵⁷ que o professor apresenta deriva do currículo ou da forma como o currículo é interpretado. Esse conceito fundamenta o planejamento dos cursos. Por exemplo, o conceito de competência é tido como um conjunto de habilidades linguísticas e itens do sistema da língua (excerto 50, l. 18, 22), conceito que não é criticado pelos professores no ambiente de pesquisa, apesar de haver espaço institucional de conversas sobre teorias formais.

Excerto 50 – Voz 4 – conversa informal

- 1 PESQUISADOR – *Você falou que explorou agora/ hoje inclusive apareceu em*
- 2 *sua aula/ é/ passé com imparfait (+)*
- 3 FRANCO – *Imparfait (+)*
- 4 PESQUISADOR – *Isso é uma escolha da/ de todos em francês/ nesse nível”*
- 5 FRANCO – *Isso (...) isso é dentro dos ciclos e as competências dos ciclos (+) A*
- 6 *gente ainda está vendo dividindo tudo e tal (+) Esses alunos eles tão no Avançado*
- 7 *I (+)*
- 8 PESQUISADOR – *Eles são de avançado”*
- 9 FRANCO – *São de Avançado I (+) Eles estão vendo o imparfait mas tem alunos*
- 10 *de intermediário que também estão vendo imparfait (+) Ainda por conta dessa*
- 11 *divisão que/ bom a gente decidiu fazer uma coisa (+) mas aí ‘ah, essa turma que*
- 12 *tá saindo do I4 ((nível Intermediário 4)), mas ainda não viu o imparfait (+) ele viu*
- 13 *isso mas não viu aquilo’ (+) Os conteúdos os ciclos ainda estão em movimento (+)*
- 14 *A gente não deixou (+)*
- 15 PESQUISADOR – *Não acomodou ainda”*
- 16 FRANCO – *É (+) Exatamente (+)*
- 17 PESQUISADOR – *E esses conteúdos são os tempos verbais, ou”*

⁵⁷ Relembramos que, conforme apresentado no Capítulo I (p. 28), Conne e Brun (2004) constataam imprecisão e ambiguidade na noção do termo nos documentos oficiais na Suécia. Esses problemas podem ser verificados no Brasil também (cf. Sant’Ana, 2005).

- 18 FRANCO – *É (+) são/ são competências né” A gente faz assim um exemplo, é/
 19 pegar essa turma de AI(+)* O objetivo deles é falar sobre o passado fazer relatos
 20 do passado (+) *E aí dentro desse relato de passado o que que eles precisam”
 21 Precisam disso disso disso e disso (+) Precisa do imparfait (+) aí precisa do
 22 passé composé pra fazer um relato (+)*
- 23 PESQUISADOR– *Fazer relatos do passado seria uma competência”*
- 24 FRANCO – *Seria uma competência (+) (...)*

Esse conjunto de ideias participa da rede de conhecimentos como elementos de teorias implícitas que o professor mobiliza. Elas ajudam, portanto, a formar uma base de conhecimentos que explicam e/ou justificam sua atividade profissional (BANDEIRA, 2003). É possível perceber que a organização programática do professor está relacionada com essa compreensão do conceito de competência, por exemplo: estabelece-se uma competência (fazer relatos no passado); seleciona-se o conteúdo, material, conhecimentos necessários para se falar no passado; estuda-se esse conteúdo para que os alunos adquiram a competência, ou seja, se tornem capazes de fazer relatos no passado.

Para Franco, se essa forma de trabalhar render resultados a si e às alunas, então poderá sentir-se satisfeito (ALVARENGA, 1999). Para tanto, ele toma as teorias informais como suficientes para justificar sua atividade profissional (excerto 51, ls. 12-14). Isso implica certa dispensa de outras teorias, especialmente as formais. Essa dispensa alcança a necessidade de se lançar a um processo de reflexão sistemática (excerto 51, l. 1, 3). Assim, a reflexão sistematizada não tem valor prático. Aquela feita de modo intuitivo e que em certo grau acompanha os parâmetros de sua comunidade profissional contribuem para o senso de satisfação em relação à própria prática.

Excerto 51 – Gravação sobre refletir

- 1 FRANCO – (...) *refletir, pensar sobre o que é língua (+)*
- 2 PESQUISADOR– *Quais concepções, essas coisas assim”*
- 3 FRANCO – *Não é uma preocupação (+) Não me anima dedicar tempo a isso (+)*
- 4 *Eu prefiro usar o tempo pra me divertir mais ((risos)) pras pessoas.*
- 5 PESQUISADOR– *mas isso é divertido também. ((risos))*
- 6 FRANCO – *Pode ser, pode ser (+)*
- 7 (...)
- 8 FRANCO – *Eu acho que é aquela coisa assim (...) partisse pra algum
 9 entendimento, gostaria (+) Mas não é uma preocupação minha (+)*
- 10 PESQUISADOR– *duas frases que você falou ‘isso satisfaz e isso não é uma
 11 preocupação’ (+)*

- 12 FRANCO – *Há um pedreiro na construção e não o engenheiro (+) Eu estou*
 13 *satisfeito em ver os tijolinhos alinhados ali bem colocadinhos (+) (...) tá muito*
 14 *bom aí no teu livro (+) o papel aceita tudo (...) todas essas instruções sobre como*
 15 *você deve usar sua enxada vamos ver se funciona mesmo (+)*

Essa percepção de que a dimensão teórica da atividade profissional é elemento estranho ao fazer pedagógico frequentemente traduz uma compreensão de que a teoria oprime o professor que está na sua realidade, onde o “trabalho duro” realmente é feito. Outro efeito dessa concepção sobre a atividade profissional é a disjunção ou a cisão entre o saber e o fazer, tornando-os elementos de duas realidades distintas, como se a prática não fosse passível de descrição, análise, categorização e explicação, ou seja, teórica.

Franco reflete, mas se satisfaz em apoiar sua reflexão na própria experiência, crenças e memórias, ou seja, ele sente que é suficiente construir sua atividade profissional sobre uma abordagem implícita e informal. Dessa forma, a construção da CA não tem sido fator a se levar em consideração (*não é uma preocupação*) (excerto 51, l. 3).

Selecionamos uma sequência de quatro encontros do professor com suas alunas em aula. Os procedimentos e materiais usados demonstram a materialidade de algumas de suas concepções e atitudes frente ao aluno. No quadro abaixo, são apresentados resumos de parte do conjunto de aulas observadas e gravadas.

Quadro 4.8 – Síntese de aulas de Franco

Data	Fazer
18/09 Aula 1	-O professor começa a aula recuperando o que a turma havia feito na aula passada (exercícios). O professor diz que seria apresentado um vídeo nessa aula. Antes apresenta uma música via <i>Whatsapp</i> para as alunas. Ele retoma a atividade em que será usado um vídeo. O professor projeta um vídeo clip. Antes, porém, ele explica que as alunas devem escutar (assistir) o vídeo e completar as lacunas na letra da música (<i>Ça fait mal</i>) que ele já havia distribuído. Ele passa o vídeo. O professor dá um tempo para que as alunas tentem completar as lacunas. O professor considera essa uma atividade de compreensão oral e explora o sons dos verbos (terminações do <i>imparfait</i> , <i>passé composé</i> – <i>était, été, etais</i> – etc.). Após a segunda audição, o professor dá mais tempo para que as alunas completem o exercício. O professor apresenta o vídeo clipe pela terceira vez e espera mais um tempo para as alunas terminarem o exercício. -O professor corrige a atividade dando ênfase à terminação (e.g., <i>voyais, terminaison? A-I-S</i>). A segunda parte do exercício foca a interpretação da letra da música (e.g., <i>Pourquoi dit-il: “tu as laissé son corps”?</i>)
25/09	O professor, ao iniciar o trabalho com uma música (<i>On a cru</i>), pergunta quais são os verbos em destaque (<i>avoir – être – crier – dormir</i> etc.) e como são conjugados. O professor apresenta um áudio com a música. O professor pergunta se as alunas entenderam a música e diz estar ciente de que é difícil completar enquanto se ouve a música. Ele pergunta se as alunas preferem escutar a música toda novamente ou

Aula 2	<p>ouvir parte por parte. Decide-se fazê-lo passo a passo. Assim, o professor passa uma parte do som e interrompe para que possam completar as lacunas. E assim segue até o fim do áudio. Completa essa fase, o professor apresenta a música pela terceira vez para que as alunas sigam a letra da canção com as lacunas preenchidas. As alunas procedem à leitura da letra da música com auxílio do professor.</p> <p>-O professor passa um vídeo em que uma animação apresenta legumes (desenho) cantando uma música (Tous les légumes). O professor repete com ênfase a pronúncia das terminações dos verbos no vídeo (e.g., <i>était</i>). O professor entrega uma folha de papel com exercícios sobre a canção do vídeo. Nesse exercício, além do som (é), explora-se a terminação plural. O professor apresenta o vídeo mais uma vez. O professor corrige o exercício.</p>
02/10 Aula 3	<p>-O professor retoma a aula com nova música. Ele explica que as alunas devem identificar três verbos no <i>imparfait</i> e dois no <i>passé composé</i>. Apresenta o vídeo clipe da música duas vezes. O professor explica que ao invés de três verbos, há quatro no <i>imparfait</i>. O professor projeta a letra da música no quadro. Ele aponta os verbos e algumas alunas leem. Faz distinção entre <i>imparfait</i> e <i>participe passé</i>. O professor explica diferenças de pronúncia (som) das terminações no <i>imparfait</i>, <i>passé composé</i>, <i>participe passé</i> e <i>conditionnel</i>. O professor apresenta o áudio da música.</p> <p>-O professor anuncia que a partir desse momento o uso de música sai de cena, porém apresenta algumas canções sem entregar letras. Um rock (Quand j'étais petit), projeta a letra no quadro. O professor lê e traduz a letra. Reapresenta outra música (La Bohème) e encerra a aula.</p>
20/11 Aula 4	<p>-Nessa aula, o professor faz atendimentos individuais enquanto o restante da turma completa tarefas acertadas anteriormente. Cada aluna prepara uma gravação em celular e exercício escrito (texto) a ser entregue ao professor. O professor ajuda a corrigir pronúncia, conjugação e outros aspectos linguísticos. Ele faz o procedimento com cada uma das alunas.</p>

Fonte: autoria própria

A sequência de aulas tem duas linhas organizacionais. Uma é procedimental, incluindo o uso de música como suporte do conteúdo e exploração dos sons que marcam a flexão dos tempos verbais (terminações que indicam o *imparfait* e o *passé composé*). A outra é a entrada dos itens linguísticos que compõem a base da competência a ser desenvolvida pelas alunas. Dois aspectos são relevantes na sequência e organização das aulas: por um lado, o professor ouve as alunas, considerando seus interesses e procura atender suas preferências; por outro, abre mão do sentido como meio principal de estudo da língua em favor da exploração da forma. Mesmo assim, em vários momentos o significado toma espaço na aula.

Apesar de ter sua preferência atendida, em parte pelo menos, as alunas ainda não se deslocaram para o centro do processo pedagógico. O foco das aulas, os materiais usados, como as músicas, as atividades tomam como relevante o conteúdo linguístico, a linha que ordena todo o processo. A concepção de língua como estrutura é dominante e regula o processo de ensino e o de aprendizagem. Essa característica também é observada nas aulas de

Cacá e de Dulce e condiz com as conclusões a que chegamos na análise da metáfora conceitual de que “língua é um lugar”.

Observa-se, também, que a operação de ensino apresentada por categorias implícitas não é caótica ou desorganizada. Há objetivos claros, suporte teórico (crenças, convicções, memórias) e reflexões sobre o processo de ensino, isto é, alguns conceitos de Franco sobre língua, ensino e aprendizagem circulam em seu discurso, explicações sobre o modo como trabalha e os resultados que obtém satisfazem seu senso de plausibilidade (Prabhu, 1987). Essa percepção corrobora as conclusões de Bandeira (2003, 2015) de que a competência implícita mantém um alto grau de organicidade.

O professor entende que não há necessidade de explicações que alcancem as origens das teorias que permeiam seu fazer, nem põe em relação dialética tensa as diretrizes que ordenam sua atividade profissional ou conceitos formais, como o de competência, que constituem parte de seu elemento teórico. Observamos, porém, que, ao assumir essa atitude, os pontos contraditórios de sua atividade profissional podem permanecer sem questionamentos. Os desencontros que podem haver entre a dimensão cognitiva e as atitudes podem não fazer diferença, ainda que isso venha a representar a não realização de algum objetivo, como o de deslocar o aluno para o centro do processo. O resultado é que, ao não colocar em contraste os diferentes elementos da operação de ensinar, a instabilidade deflagrada de possíveis mudanças no componente teórico da CA pode resultar não produzida. Como consequência, não há espaço ou condições para que se disparem mecanismos de desenvolvimento das categorias de formalidade sintéticas.

A atitude que demonstra certo distanciamento da teoria formal pode indicar certa atrofia da competência aplicada. Assim, as questões relacionadas a ela poderão permanecer sem respostas. A CA de Franco também está em estágio embrionário de desenvolvimento, pois as categorias de síntese apresentam pouco desenvolvimento. O professor identifica situações que podem indicar alguma situação problema, como o uso da língua materna quando as alunas poderiam usar a língua estrangeira, não passa da fase de detecção e a reflexão se realiza apenas como especulação (de forma não sistematizada, sem registros das atividades e situações problemáticas levantadas em consequência da atividade profissional), sem maiores desdobramentos, conforme registrado no excerto 52.

Seu planejamento tende a ocupar todo o espaço da aula. O professor parte da “*competência*”, conforme estipulado pelo currículo. O currículo indica que, para o Avançado

1, nível da turma observada, os aprendizes devem saber fazer relatos no passado ao final do período:

Excerto 52 – voz 36 2:17. Conversa informal (falar, escrever, ouvir)

- 1 PESQUISADOR– *A ideia é escrever falar e conversar”*
- 2 FRANCO – *Escrever (+) Eles vão fazer isso individualmente (+) aí depois isso é*
- 3 *passado para uma dupla (+) aí uma pergunta e o outro responde e eles trocam*
- 4 *papel sobre isso (+) Aí depois tem um que é esse aqui ((mostrando uma folha de*
- 5 *papel)), que é um tema livre (+) Quer dizer/ tema livre (+) Dou cinco temas e aí*
- 6 *ele escolhe um (+) e é o que fazia nos finais de semana (+) as férias (+) como é*
- 7 *que era o quarto dele descrever como é que era (+) festa de aniversário e festa*
- 8 *de natal (+) Isso aqui eles escolhem um e escreve um (+) Aí depois a colega*
- 9 *pergunta e ela descreve (+) Troca o papel (+) Seria um (+) E o que acho que*
- 10 *seria a terceira etapa seria falar de vidas passadas. Eu dou umas orientações do*
- 11 *tempo aí (...) onde você vivia, que país, como é que você chamava etc né” Pra*
- 12 *ela/ aí já é um texto induzido mas aqui ele tem que usar imparfait e passé*
- 13 *composé (+)*

Tomando o conceito oferecido pelo currículo como princípio direcionador, Franco divide o conteúdo em três etapas: rotina na escola primária; descrição do tempo no passado com uso do *imparfait* (excerto 53); descrição no passado incluindo uso do *imparfait* e do *passé composé* (excerto 52). O foco se dá, portanto, no conteúdo gramatical com o modelo de apresentação, prática, produção (excerto 53, ls. 2-5):

Excerto 53 – conversa informal voz 23

- 1 PESQUISADOR– *Normalmente, você divide as etapas nessas/ apresentação/*
- 2 FRANCO – *É (+) Nessa sequência (+) apresentação do conteúdo é/ uso é/ como é*
- 3 *que é”/ gramática mesmo de ter/ coi/ por exemplo conver/ coi/ questão de*
- 4 *terminação mesmo (+) aí depois de escutar (+) depois a gente começa a produzir*
- 5 *(+) É mais ou menos nessa ordem (+)*

Assim, Franco apresenta duas etapas durante o semestre. Primeiramente, procede-se à fase de contato com a língua e treino e, depois, à etapa de produção na língua, sendo que antes de começar a etapa de produção, são feitos exercícios gramaticais para aprendizagem e fixação da estrutura da língua (questão de terminação, isto é, as flexões de palavras como na correção das terminações de verbos conjugados no passado – *passé composé* e *imparfait*). Na sequência, Franco procura identificar fatores de que os alunos gostam para trazer para a sala de aula (excerto 47). No caso da turma observada, ele entende que as alunas gostam de música. Sobre esses direcionamentos básicos, Franco constrói o planejamento do curso.

Franco explicou, assim, o modo como foi planejado o desenvolvimento dessa “competência” – fazer relatos no passado. Segundo ele, o aluno precisa saber usar o

vocabulário apropriado e os tempos verbais relativos ao passado (*passé composé* e *imparfait*). As três etapas (descrição da rotina no passado, experiência escolar na infância e descrição de vidas anteriores) ordenam o conjunto de aulas de Franco (excerto 55). Assim, o curso começou com o estudo da formação do *imparfait* (flexão e pronúncia das terminações dos verbos).

Quanto à maneira como se posiciona em relação ao aluno, Franco afirma que esse deve ser o centro do processo pedagógico. Uma parte da explicação que deu sobre o processo de ensino e de aprendizagem confirma sua adesão à noção de que o aluno deve ocupar o centro do processo. No ponto central de sua representação, é marcado o lugar do aluno como centro do processo no aluno. Assim, o fluxo de atividades representa os conhecimentos circulados no ambiente pedagógico em função do aluno. Franco explica que o centro desse processo é o aprendiz (excerto 54, ls. 2-4; 55, ls. 1-2):

Excerto 54 – Entrevista

- 1 FRANCO – (...) *Não tem (+) não é exatamente/ aqui gente vê/ o centro não seria*
- 2 *exatamente um centro mas (+) como educação digamos isso poderia talvez ser*
- 3 *representado pelo próprio sujeito né” Como centro (+) E as informações seriam*
- 4 *todas conectadas, interligadas uma à outra né”*

Franco confirmou, ao ser perguntado, quem é o sujeito a que se refere:

Excerto 55 – Entrevista

- 1 FRANCO – *Seria o/ é/ pra onde se direciona o conhecimento (+) o sujeito você*
- 2 *(+) o aluno (+) é o aluno (+) (...)*

Isso significa que todo esforço na expectativa de produzir um ensino de dada natureza tem como principal interesse o desenvolvimento da competência comunicacional do aluno. Toda a rede se direciona para o centro, onde se encontra o aprendiz, o elemento humano (*o sujeito você*). Entretanto, a língua concebida como estrutura toma espaço em muitos momentos no centro das ações profissionais: é o principal item que organiza o conteúdo a ser privilegiado em sala de aula. O excerto a seguir exemplifica um desses momentos

Excerto 56 – aula dia 25/09/2015

- 1 FRANCO – *La première activité n'avais pas de verbe pour se/ se/ pour guider on*
- 2 *vais écouter (inaudível) et comprendre le verbe et cette/ nous avons les verbes (+)*
- 3 *Ils sont infinitif et bien sure ils/ non sont pás ni (inaudível) ni conjugué (+) Et par*
- 4 *foi ils se répètent (+) Bon on'y va” C'est il une chanson (+) Quel est le nome de la*
- 5 *Chanson” AA– On a cru (+)*

- 6 FRANCO – *On a cru (+) De Marc Lavoine (+) L'activité c'est pour completer la*
- 7 *parole de la chanson avec les verbes a l'imparfait (+) Quel sont les verbes”*

8 AA – ((lendo)) *avoir, être, crier, dormir, doucher, ne plus aimer, ne plus se*
9 *parler, ne plus se toucher plus, ne faire, partir, passer, regarder, rentrer, ruminer,*
10 *s'aimer, vouloir (+) (...)*

11 FRANCO – *On va travailler l'imparfait (+) Et alor quel-est l'impafait de avoir”*
12 AA– *Avait (+) Franco – D'abord, on regarde un peu le (inaudível) nous avons la*
13 *(+) Quel sont les sujet avant le lacune” ((lendo)) Tu, tu, je, on, on, on, je, tu, tu,*
14 *on,tu, tu, je (+) Donc le travaille est sur le (inaudível) de singulier (+) Correct”*
15 *Les sons que nous allons écouter c'est avec [e] (+) ((som aberto))*

Isso não significa que Franco não mantém a preocupação com o elemento humano. Outros momentos indicam que o professor se preocupa com interesses que os alunos trazem para a sala de aula, como as negociações quanto ao uso de músicas e, para ensinar o conteúdo linguístico, a busca por temas que dizem respeito aos alunos. O trincamento (aluno como centro vs. centralidade do item linguístico), porém, não é observado como elemento contraditório no contexto de ensino e de aprendizagem. Assim, não se tem estabelecido uma relação dialética entre o que se sabe, o que se pensa e o que se faz sobre língua, ensino e aprendizagem de língua.

Como registrado, Franco não apresenta domínio de teoria formal. Ele faz uso do conceito de competência observado no currículo oficial, com relevante impacto na maneira como organiza o ensino, mas não há uso de terminologia reconhecível na teorização de cerne sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Também não faz uso de aplicação de teorias ou técnicas. Esses fatores indicam que o professor apela pouco a recursos da formalidade. Vale notar, porém, o uso de documento oficial, como o Currículo, como canal de acesso a teoria formal. No quadro 4.9, expomos esses aspectos de forma sintetizada.

Quadro 4.9 – Quadro de categorias da CA de Franco

Componentes	Características	Categorias de formalidade				CA manifestada	
		1	Categorias de Explicitude	1	Categorias de Síntese (CA)		
Teoria	Formal	Filtros Afetivos	Atitude Reflexiva	1	Dialética	Teoria formalizada elementos de teoria formal (conceito de competência) ainda não problematizados e elementos de teoria informal em explicitação. Hipótese: uso música, pois abaixa o Filtro Afetivo do aluno.	
	Informal			1			Práxis Síntese como insumo linguístico e como meio de criar condições para negociação
Atividade Profissional	Práxis			1			Reflexão sistematizada preparação de atividades que levem o aprendiz a produzir, mas ainda não desenvolve um processo de contraste entre os elementos teóricos, e a atividade profissional.
	Prática			1			Aplicação – não faz uso de aplicações de teorias Atribuição de sentidos e objetivos: Atribuição de sentidos e objetivos
Reflexão e Atitudes	Explicitação Sistematização			1			Mapeamento de situações problemáticas: uso persistente da LM mesmo quando o aluno pode usar a L-alvo. Reflexão não sistematizada.
	Explicitação de atitudes			1			Explicitação de disposições – aluno como centro do processo de ensino de língua. Disposições e valores explicitados frente ao aluno, à língua e ao ensino.

Fonte: autoria própria

Franco apresenta um conjunto de elementos explicitados, conforme pode ser visto no campo das categorias de explicitude. Há elementos de origem formal, mas sobressaem os de origem informal. O conceito de competência, por exemplo, resulta do conhecimento que tem sobre as diretrizes do currículo oficial. Para Franco, competência refere-se ao conjunto de funções comunicativas que o aluno deve adquirir para desenvolver sua competência comunicativa. Esse conceito, difundido no ambiente da pesquisa, circula como um consenso entre os professores da escola, pois faz parte de leituras, de debates e de compreensão do currículo no processo de estudos sobre o documento por parte da equipe escolar.

Os elementos de natureza formal não se apresentam abundantemente nas categorias de explicitude. Identificamos o conceito de competência como derivado de teoria de base formal. Entretanto, outros aspectos de teoria formal não compõem o conjunto de conhecimentos formais que o professor tem sobre língua, ensino e aprendizagem de línguas. Em parte, isso se deve ao acesso restrito à teoria de cerne na graduação e, em parte, pode estar relacionado ao modo como o professor se posiciona frente à teoria formal ao manter distanciamento da teorização sobre o ensino de línguas.

Há também explicitação de elementos informais. O pressuposto de que o sistema da língua sustenta a função (é preciso aprender gramática para poder se comunicar), por exemplo, é outro elemento bastante difundido entre os professores no ambiente desta pesquisa, pois essa concepção de língua é apresentada por vários participantes de formas variadas. Franco também expõe essa concepção e pressupõe que para desenvolver uma dada competência (função da língua) é preciso que o aprendiz da língua deve aprender como fazê-lo (vocabulário, estrutura linguística, flexão, pronúncia).

Franco não apresenta evidências de que faz uso de aplicação de teorias ou técnicas. Os procedimentos estão fundamentalmente relacionados aos exemplos que teve de seus professores ou a experiências anteriores e atuais como aprendiz e como professor. São, portanto, de bases informais e implícitas. Novamente, vê-se uma categoria de explicitude de base formal pouco desenvolvida.

Outro elemento de explicitude descrito no quadro é a colocação do aluno como centro do processo. Assim como seus pares, Franco também idealiza a centralidade do aluno como fator de desenvolvimento dos processos de ensinar e de aprender línguas. Esse fator,

porém, parece em choque com o ensino gramatical, pois o item linguístico assume, em grande parte, o centro direcionador do ensino e da aprendizagem de línguas.

Quanto à reflexão, o professor Franco identifica situações problemáticas, mas não mantém uma agenda de reflexão sistematizada nem estabelece relações dialéticas entre as situações encontradas, sua prática profissional e suas teorias. Assim, há clara sinalização da possibilidade de desenvolvimento da CA, mas as categorias de formalidade ainda se apresentam pouco desenvolvidas. Com essas reflexões, encerramos a análise da CA dos participantes da pesquisa e passamos a apresentar mais detalhadamente elementos interventivos aplicados no percurso da pesquisa, suas razões e resultados.

4.2.2 Alguns procedimentos interventivos: por uma cultura de reflexão profissional, teorias de cerne e relação dialética

Já apontamos que esta não é uma pesquisa interventiva. Entretanto, observamos a necessidade de incluir alguns procedimentos interventivos. Também já anotamos que a própria necessidade de inclusão desses procedimentos tem significados importantes na análise do desenvolvimento da competência aplicada. A falta de acesso a teorias formais, especialmente as de cerne, levou ao planejamento de sessões de estudo no contexto da pesquisa conduzidas pelo pesquisador para promover contato dos participantes da pesquisa com teorização de cerne do ensino de línguas. Isso foi necessário por constatarmos ausência de familiaridade que o grupo apresentava em relação a esses elementos.

O quadro de categorias de formalidade (quadro 3.5) evidencia que os professores precisam dedicar a alguns elementos específicos mais atenção no intuito de desenvolver sua competência aplicada, ou seja, com o uso do quadro, é possível mapear etapas e elementos da formação continuada com objetivo de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Dulce pode dedicar tempo no estudo de teoria de cerne e na explicitação de suas próprias teorias. A seguir, pode refletir de forma sistemática sobre as situações problemáticas que ela encontra cotejando com sua teoria. Cacá pode dedicar tempo no estudo de teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, pode estudar sobre ensino por tarefas ou temático por tarefas para fundamentar algumas de suas ações, construindo dessa forma bases de sua práxis. Outro passo que a professora pode dar consiste na sistematização explícita de suas teorias informais. Por sua vez, Franco pode avançar no estudo de teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas além de explicitar de forma mais sistemática suas teorias informais.

Observam-se três aspectos que os professores participantes apresentam em comum no desenvolvimento de sua CA: a necessidade de estudos de teoria formal de cerne (pesquisas no campo da AELin); construção de espaço e estrutura adequados para reflexão sistemática com o objetivo de explicitação de teorias informais; exploração de situações problemáticas observadas na atividade profissional. Esse diagnóstico inicial pode servir como um elemento de planejamento (individual ou institucional) de formação continuada.

Com base nessa análise, é possível planejar um programa de desenvolvimento de competência. Esse programa pode se realizar por um conjunto de procedimentos interventivos que supram as necessidades pontuais (por exemplo, estudo de aspectos de teoria de cerne) e globais (como a implantação de um programa de reflexão sobre a qualidade e a natureza do ensino praticado por um professor sob análise ou na instituição para se compreender os resultados e planejamentos pedagógico e institucional). O quadro comparativo das categorias de formalidade, no caso desta pesquisa, funciona como um indicador dos aspectos de desenvolvimento da CA.

Os participantes da pesquisa demonstram não ter instalado ou passado por um processo de confrontação dialética entre os elementos das categorias de explicitude. Isso pode ser observado pelo esvaziamento das categorias de formalidade sintéticas em muitos aspectos. É possível observar que os elementos explicitados indicam desenvolvimento da CA, mas não são suficientemente robustos para caracterizar essa competência como tal. Além disso, as categorias não estão apoiadas por processos sistematizados de reflexão e de análise dialética das categorias de explicitude. A observação desses fatos nos levou a implementar alguns procedimentos a fim de constituir aspectos de reflexão sistemática sobre o próprio ensino e de análise dialética para observarmos como pode ser caracterizada a construção das categorias de formalidade sintéticas no grupo de participantes desta pesquisa.

Esses procedimentos se deram em duas etapas: uma relacionada a aspectos teóricos, e outra relacionada à atividade profissional dos professores participantes. Esses procedimentos consistiram na oferta aos participantes de condições de reflexão sobre elementos constituintes da OGEL. Assim foram criadas situações para que se pudessem colocar teorias formal e informal em diálogo e oportunidade de reflexão sistematizada sobre a prática e seus resultados. O primeiro passo consistiu na explicitação da abordagem dos participantes, feito com auxílio dos mapas de abordagem e de formação. O passo seguinte consistiu na oferta de acesso a teorias formais, por isso foram feitas algumas sugestões de leituras e discussão com os participantes levando em consideração as teorias informais em

jogo em sua atividade profissional. O objetivo das leituras foi fortalecer o elemento teórico. Como parte dessa etapa, foram feitas apresentações aos professores da escola em forma de palestras e discussões com perguntas e respostas sobre pontos e conceitos específicos da área da Linguística Aplicada, sobretudo de autores como Krashen e Almeida Filho.

Conceitos como os de abordagem, abordagem gramatical, abordagem comunicativa, abordagem implícita, abordagem explicitada, teoria formal, teoria informal, OGEL, competências de professores de línguas, além de pontos da teoria de Krashen, como as hipóteses (filtro afetivo, monitor, insumo, aprendizagem, aquisição e a ordem natural), foram objeto de estudo e discussão com vistas ao contexto específico da escola com a participação dos professores envolvidos nesta pesquisa. A segunda etapa dos procedimentos interventivos objetivou o estabelecimento de uma rotina de reflexão sobre o contexto escolar, situações problemáticas e construção de explicações sobre os problemas com que se deparam na escola. Esse processo tinha lugar depois de coletados os registros da pesquisa (aplicação dos questionários, gravação de aula, entrevistas, entre outros).

Uma vez apresentados esses procedimentos, podemos fazer algumas observações sobre a CA dos participantes da pesquisa. Três aspectos apontam para o desenvolvimento da CA de Dulce: o uso de terminologia reconhecível na teoria de ensino e aprendizagem de LE; a ressignificação de teorias (formais e informais); a mudança em atividades e práticas, seja por atribuição de novos sentidos, seja por implementação de novas maneiras de fazer. Dulce aponta para a relevância da teoria de cerne (nomeadamente, hipóteses de Krashen) do ensino e aprendizagem de línguas e das sessões de visionamento de suas aulas. Ela também ressignifica pontos da teoria comportamental ao dizer que não usa mais esses pontos como os *pais do behaviorismo pregavam*. Dulce passa a expressar a distinção entre aprendizagem e aquisição e revela o reconhecimento da natureza desses conceitos. Por exemplo, sobre aquisição, ela afirma que os procedimentos interventivos *ajudaram muito a melhorar a minha percepção sobre como ocorre a aquisição de uma língua estrangeira*.

Observamos que pequenas mudanças no componente teórico podem implicar transformações significativas para o professor. A mudança de um elemento da dimensão cognitiva pode desencadear um processo de transformação da práxis, pois a maneira como o profissional observa sua prática tende a mudar. Dulce relata que percebeu mudança relevante no processo de ensino quando passou a acreditar que seus alunos, mesmo aqueles em estágio inicial da aprendizagem ou de aquisição (*níveis baixos* – alunos iniciantes)

poderiam se lançar a um processo de uso da língua, ainda que apoiado por outros recursos inicialmente. Aparentemente, a mudança é mínima na crença da professora, mas contribui para transformações sensíveis nas materialidades. Ao expandir sua crença de que os alunos podem desenvolver um processo de aquisição ao se envolverem em um processo de ensino temático (foco no sentido) para níveis iniciantes, sua perspectiva sobre todo o processo também se modifica (*isso muda tudo*).

Em entrevista, Dulce afirma que o que mudou *foi a minha crença. Foi a forma de eu pensar a aprendizagem deles*, acrescenta. Sua crença se expande não só quanto à concepção de aluno, de aprendizagem de língua e de ensino de língua, mas também quanto à língua, que agora também passa a ser posta em ação. Os alunos podem usar a língua para agir. Ao modificar um elemento de sua teoria pessoal, Dulce amplia suas concepções, pois língua ainda tem os sentidos originais para ela (estrutura e comunicação) e agrega novo significado – os alunos iniciantes também usam a língua para agir.

As materialidades também começam a sofrer mudanças sensíveis. Os materiais didáticos e os procedimentos, à primeira vista, são os mesmos, mas Dulce começa a ressignificar suas funções ao acrescentar outros objetivos e propósitos ao seu uso. O *memory game*, por exemplo, inicialmente explorado para reter, fixar, memorizar vocabulário, começa a ter um uso temático.

Outro aspecto observado no movimento de desenvolvimento da CA diz respeito a papéis que a teoria de terceiros pode exercer. A teoria formal, por exemplo, parece despontar como um mapa, um timoneiro a indicar direcionamentos da OGEL. A percepção de Cacá (*Eu percebi que sou uma professora comunicacional implícita*), por exemplo, de que sua abordagem tem traços comunicativos e gramaticais, após participar de uma palestra sobre tipos de abordagem, contribui para um processo de explicitação da própria abordagem. Percebemos a mudança do componente teórico da professora. O primeiro aspecto a se observar é o uso de uma terminologia especializada pela professora antes ausente em sua explicação sobre seu ensino. A relevância dessa observação não está no uso em si dos termos, mas na circulação de ferramentas conceituais que podem auxiliar a professora em seu processo de reflexão e de explicitação da abordagem e dos componentes da CA, como suas teorias pessoais.

Além disso, essa professora observa sua prática e percebe que há mais traços da abordagem gramatical em suas explicações e em sua atividade profissional do que ela

própria esperava. Esse processo, portanto, é um fator de desestabilização. Observa-se, portanto, a explicitação não só da abordagem, mas de componentes de sua CA, como mudanças em suas explicações e aspectos da atividade profissional.

Ainda sobre papéis da teoria de terceiros, destacamos a função de espelhamento. Nesse sentido, as teorias instrumentalizam o professor a se conhecer como profissional do ensino de línguas: tipo de abordagem, reconhecimento de crenças e outros elementos que moldam ou influenciam fortemente sua prática ou práxis de ensino. Isso inclui a percepção de sua atuação em um campo, uma possível visão de atuação coletiva ou socialmente compartilhada.

É possível perceber também que o desenvolvimento teórico na competência aplicada se manifesta pela incorporação de conceitos ao discurso explicativo do professor sobre sua atividade profissional. Franco, apesar de inicialmente demonstrar certa resistência a teoria formal (*tá muito bom aí no teu livro; o papel aceita tudo*) e não sistematizar a reflexão (*não é uma preocupação*), faz uso do termo competência tal como é apresentado no currículo experimentado pela escola. O conceito (implícito) é decisivo tanto para o modo como ele planeja suas aulas, quanto para explicações que apresenta sobre sua atividade profissional. É a partir da ideia de competência como conjunto de habilidades linguísticas e de itens do sistema da língua que o professor organiza seu trabalho e sua explicação sobre como ensina da maneira como ensina. A competência assim entendida é um eixo para o professor. Ele incorpora o conceito e o implícito em sua atividade profissional, depois o torna explícito para justificar sua prática.

Torna-se, pois, relevante destacar que a aquisição de teoria formal pode se dar pelo estudo direto dessas teorias, por leituras de textos de teoria formal, participação em reuniões de formação continuada, mas também se dá por outros meios, como aqueles oriundos de documentos legais (currículo), socialização de terceiros, colegas, mesmo em situações de informalidade. Isso aponta para a necessidade de se incluir a teorização do ensino de línguas na fundamentação de documentos legais que regulam políticas de ensino de línguas no país.

Porém, o acesso a teorias formais e a explicitação de teorias informais não implicam o desenvolvimento das categorias de formalidade sintéticas. Isso pode ser observado pela ausência de marcas de formalidade nos quadros dos participantes (quadros 4.5, 4.7 e 4.9) nesta análise de dados: uso de terminologia adequada reconhecível na teoria da

área, uso de instrumentos de formalização da prática de ensino e atribuição de sentido e propósitos a procedimentos e instrumentos na práxis.

Com a análise apresentada, passamos a sistematizar respostas às perguntas e aos objetivos da pesquisa. Nas próximas seções, as perguntas e os objetivos são recuperados para verificarmos se este estudo reúne elementos que sustentam as respostas apresentadas e se os objetivos foram atingidos. A síntese está dividida em uma seção dedicada às perguntas e outra dedicada aos objetivos. Antes, porém, apresentamos sucintamente algumas considerações sobre o uso dos Mapas de Abordagem e de Formação.

4.2.3 MAPA DE ABORDAGEM E MAPA DE FORMAÇÃO

4.2.3.1 Mapa de Abordagem

O mapa de abordagem dos professores analisados apresenta uma configuração idealizada a partir da análise dos dados dessa seção. O objetivo é identificar as abordagens sob análise no campo do ensino de línguas a partir de dois eixos: o eixo horizontal indica a localização das abordagens entre os polos gramatical e comunicacional; o outro localiza a abordagem do professor quanto ao grau de explicitação. Essa pode ser uma ferramenta útil na análise de abordagem, mas merece estudos para aperfeiçoamento. As letras representam a abordagem de Cacá (C), Dulce (D) e Franco (F) respectivamente:

Quadro 4.10 – Mapa de Abordagem dos participantes da pesquisa

		Formalizado	práxis
		Princípios	
		Pressupostos/Regras	
	D	Convicções	
Gramatical			Comunicacional
	F	Crenças	
		Memórias	
	C	Intuições	
		Informal	prática
		Implícito	

Fonte: autoria própria

As abordagens C (Cacá), D (Dulce) e F (Franco) ocupam pontos em uma área no Mapa, relativamente próximos entre si. Essa área se aproxima de um ensino gramatical mais do que comunicacional. Isso pode-se explicar em parte pelo fato de estarem em um ambiente que, historicamente, favorece um ensino mais pautado pela estrutura da língua. A

tradição de uma abordagem gramatical tem sido longa e predominante no cenário histórico brasileiro, segundo Satelles e Almeida Filho (2010). Vários traços semelhantes no tipo de aula, um conjunto de termos mais ou menos comuns apresentados pelos profissionais ao justificarem suas práticas e mesmo as representações pictóricas ou metafóricas tendem a convergir ao se descrever características típicas de um ensino ou a localização dos sujeitos no mapa de abordagem relativamente próximos a um ponto comum que pode ser descrito como abordagem funcional implícita. Consideramos funcional por registrarmos a intenção de ensino de estruturas com o fim de uso comunicativo. O movimento no eixo das concepções que parte de um polo estritamente gramatical para uma matriz que ensaia um ensino menos focado no item gramatical, como o funcional (WILKINS, 1972), representa um avanço na abordagem de ensinar que começa a ampliar as concepções de professores sobre o ensino de línguas.

Por outro lado, é possível inferir um movimento entre essas abordagens, pois elas se encontram em posições relativamente afastadas. A abordagem F está mais próxima do polo gramatical e sua posição relativamente ao outro eixo sugere que Franco tem algum percurso de explicitação de sua abordagem. Entretanto, ele ainda se encontra em grau de implicação significativamente forte, pois crenças e intuições desempenham papel de destaque na construção de sua prática. A abordagem C encontra-se em maior grau de implicação. Cacá tende a levar sua prática de ensino para o polo comunicacional, apesar da influência da tradição gramatical, mas também pauta sua prática por crenças e intuições de caráter implícito. Apresenta grande interesse em conhecer teoria formal e, por isso, guarda grande potencial de deslocamento ascendente nesse eixo. A abordagem D é a que apresenta maior grau de explicitação. Isso deve-se ao domínio que Dulce tem de teorias formais aplicadas em sua prática. Reconhecemos que esse conhecimento tem importância, pois, com isso, a professora demonstra a necessidade de teoria formal para esclarecer por que ensina de dada maneira. O conhecimento de teoria formal de cunho, entretanto, é que melhor pode contribuir para a formação de pressupostos e regras constituidoras de sua CA. São elas que favorecem a explicitação da abordagem e a reflexão sobre a própria atividade profissional.

O mapa de abordagem pode ser uma ferramenta no entendimento de concepções compartilhadas entre os membros de um grupo e sua convalidação de práticas de ensino de línguas, que, para serem mudadas, precisam ser conhecidas. A relevância da dimensão social consiste na força que a coletividade confere ao trabalho individual. O grupo valida ou invalida, fortalece ou enfraquece, ajuda a construir ou prejudica o desenvolvimento da CA.

4.2.3.2 Mapa de Formação

O Mapa de Formação pode indicar dois traços relevantes na formação continuada de professores de línguas: o tipo de abordagem que orienta a formação continuada (treinamentista ou reflexiva) e como se dá essa formação. As abordagens indicadas pelas letras, que representam Dulce, Franco e Cacá respectivamente, no quadro a seguir exemplificam isso. A abordagem D figura próxima da Abordagem Treinamentista. Isso ocorre pelo fato de a professora apoiar seu ensino fortemente em aplicações de teorias, especialmente comportamental. A aplicação de teorias e métodos, por um lado, favorece a explicitação de práticas, mas retira de foco a abordagem da professora. Isso não só não favorece a explicitação da própria abordagem, mas também pode indicar como abordagem da professora as teorias de terceiros, como se elas fossem a própria abordagem de ensinar. A reflexão praticada pela professora aponta para as teorias e pouco tempo é dedicado para a reflexão sobre a própria abordagem ou maneira de ensinar.

As outras abordagens apresentam um grau de explicitação menor. Dois fatores contribuem para essa diferença: ausência ou pouca reflexão sistematizada sobre a própria atividade profissional e o pouco acesso a teoria formal. A ausência/pouco conhecimento de teoria formal não disponibiliza aos professores elementos para que possam proceder a reflexão dialética e sintetizadora de teorias, práticas e atitudes.

Quadro 4.11 – Mapa de Formação dos participantes da pesquisa

D Treinamentista	Competência Aplicada	Reflexiva
	Competência Teórica	
F C	Internalização sintética	Reflexiva
	Explicitação de teorias e práticas	
	Crenças	
	Memórias	
	Intuições	
	Competência Implícita	

Fonte: autoria própria

Esses mapas juntos podem indicar o estado atual da formação e desenvolvimento profissional e apontar caminhos e passos no percurso de formação de professores. Eles podem vir a ser relevantes ferramentas no estudo de processos de ensino e de aprendizagem e na formação reflexiva continuada. Como são ferramentas novas, seu uso continuado pode implicar aprimoramentos relevantes dessas ferramentas e aplicações ainda a serem exploradas.

4.3 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Nesta seção, recuperamos as perguntas de pesquisa com o objetivo de apresentar respostas sistematizadas com base na análise dos dados realizada neste capítulo. Com as respostas, sintetizamos os resultados obtidos pelo pesquisador estritamente a partir dos fenômenos observados no curso do levantamento de dados, da análise e das conclusões decorrentes do processo de pesquisa. A ordem de recuperação das perguntas segue o critério da mais específica para a mais geral. Assim, a pergunta subsidiária será a primeira a ser respondida seguida da pergunta orientadora.

4.3.1 Pergunta subsidiária

A pergunta subsidiária foca elementos necessários para o desenvolvimento da CA:

– Que elementos necessários seriam de se esperar no desenvolvimento da CA?

A partir da análise de dados, percebemos que os elementos necessários podem ser oriundos de outras competências e de processos implementados pelo professor para desenvolver sua CA (explicitação e síntese). Fatores que compõem o contexto da OGEL também podem ser parte de uma categoria disparadora do desenvolvimento da CA. Os elementos que disparam o desenvolvimento da CA compõem uma categoria de explicitude. Trata-se de pressupostos (teorias informais explicitadas), regras (teorias formais explicitadas), orientações e disposições (atitudes) explicitadas do professor em relação ao aluno, da aprendizagem de línguas, da língua e mesmo da profissão. No quadro 4.12, são apresentados esses elementos de acordo com sua natureza (abstrata ou material) e tipo (formal e informal). Esse quadro está associado às categorias de formalidade de explicitude dos participantes da pesquisa (cf. quadros 4.5 (Dulce); 4.7 (Cacá); 4.9 (Franco)).

Quadro 4.12 – Elementos explicitados necessários ao desenvolvimento da CA

Naturezas dos elementos	Abstrato		Material
	Teóricos	Atitudes	Práticos
Formais	Pesquisas, estudos do campo da AELin	Concepção de aluno, posicionamentos, orientações	Aplicação
Informais	Crenças, pressupostos	Atitudes (posicionamentos, orientação frente a situações)	Prática, situações de ensino e aprendizagem de LE

Fonte: autoria própria

Como se observa no quadro, há duas categorias de elementos de explicitude – abstrata e material – que podem ser de base formal ou informal. Essa categoria implica a explicitação de teorias e conhecimentos que o professor guarda sobre o ensino e a aprendizagem. Teorias e conhecimentos decorrem de uma filosofia que define uma concepção sobre língua, sobre ensino e sobre aprendizagem. Por isso, observa-se uma relação estreita com o tipo de abordagem de ensinar. Essa proximidade, entretanto, não pode ser confundida com a própria abordagem. Retomamos, com isso, que o componente teórico da CA, manifesto em explicações e sentidos atribuídos pelo professor, é elemento que manifesta a orientação da abordagem. A análise dessas explicações é parte da análise dos componentes da competência que mobilizam teorias e conhecimentos. O pressuposto apresentado pelos participantes da pesquisa de que *a comunicação se desenvolve a partir da estrutura da língua*, manifesto por Dulce (cf. quadro 4.5), por Franco (cf. quadro 4.9) e por vários participantes da pesquisa, como Peter em sua figura 4.3, materializa a orientação da abordagem de que língua é estrutura. Essa concepção se apresenta nas explicações de Dulce, quando sustenta que os alunos de níveis iniciantes precisam aprender estruturas (palavras, frases, textos) para se tornarem aptos a se comunicarem, ou nas de Franco quando afirma que língua é *um sistema para comunicação*.

A categoria material está relacionada ao outro nível da OGEL, o das concretudes, e abarca experiências e materiais usados no ensino de língua. As concretudes constituem as práticas e materiais didáticos e seus objetivos e incluem os resultados obtidos na operação de ensino. Essa dimensão também pode passar por um processo de formalização, ou seja, de explicitação e síntese, passando de prática a práxis. Dulce, por exemplo, continua usando alguns materiais e procedimentos, como *memory games*, mas passa a atribuir novos propósitos derivados de sentidos renovados em sua atividade profissional.

Os elementos observados no desenvolvimento da CA apresentam-se em categorias de três tipos: elementos teóricos têm natureza cognitiva e intelectual, atitudes, que indicam orientação (valores, julgamento) frente a situações problemáticas, e elementos práticos estão relacionados à percepção (sensível ou empírica) de experiências e situações problemáticas. Com isso, é possível recuperar os elementos constituintes e potenciais desenvolvedores da CA renovados pelo processo dialético. Os três participantes são capazes de delimitar situações problemáticas. Cacá, por exemplo, aponta o fato de seus alunos não usarem a língua estudada ao desenvolverem tarefas em sala de aula. Ela, porém, não completa o ciclo de formalização dessa situação, pois não trata a situação reflexiva ou dialeticamente. A

professora não recorre a teorias sobre a situação problemática. Dulce, por sua vez, recorre a teorias comportamentais para analisar situações problemáticas, como quando apela para doces para motivar alunos e *ofertar glicose*, conforme explica, àqueles que não se alimentaram antes da aula. Assim, a professora considera que resolve uma situação problemática que se apresenta em sua sala de aula.

Esses elementos compõem a categoria de formalidade explícita, conforme apontado no quadro de categorias de formalidade, e servem como base de reflexão e contraste dialético. Ao passar por processo de reflexão dialética, podem se transformar em novos elementos sintetizados e ainda ser reconhecidos em categorias de natureza abstrata (componentes teóricos e atitudes) e de natureza material (práticas, aplicações e experimentações), mas como componentes sintetizados da CA, como demonstrado no quadro 4.13.

Quadro 4.13 – Elementos sintetizados em componentes da CA

Natureza dos componentes	Abstrato		Material
Componentes	Teóricos cognitivo/abstrato	Atitudes/orientações (posicionamentos)	Práticos (experimentação) sensível/empírica/Material
Origens Formais	Teoria formalizada Pesquisas, estudos do campo da AELin,	atitudes frente aos alunos, à língua etc. explicitadas por reflexão sistemática	Práxis – Aplicação, ações e materiais com significados, objetivos e propósitos atribuídos pelo professor conscientemente explicitadas em explicações sobre o ensino
Origens Informais	Pressupostos, convicções manifestas em explicações sobre o ensino	apoiada por instrumentos próprios	

Fonte: autoria própria

Nesse quadro, em que detalhamos as categorias de formalidade de síntese (conforme quadro 4.5; quadro 4.7; quadro 4.9), estão dispostos os componentes sintetizados por um processo dialético. São categorias de componentes formalizados e envolvem componentes teóricos, situações problemáticas, experimentações e atitudes. Os componentes teóricos emergem da mobilização, explicitação e formalização de teorias formais e teorias informais. O processo de formalização, iniciada pela explicitação, se completa com a síntese. Dulce explica que *forma hábitos* ao dar início a uma operação de ensino. Para ela, a teoria comportamental, representada pelo termo “formar hábitos”, serve como suporte teórico para explicar um aspecto de seu ensino. Entretanto, a professora não completa o ciclo de formalização dos componentes da CA ao não colocar essas proposições sob análise dialética com outras dimensões de seu ensino e não fazer emergir uma síntese desses elementos.

As atitudes surgem dos posicionamentos e disposições para agir frente ao aluno, ao ensino e à língua que ensina. Os três participantes da pesquisa apresentam posicionamentos positivos frente a seus alunos. Isso pode ser ilustrado pela fala de Cacá quando afirma que *seus alunos são capazes de aprender outra língua e criar*. A práxis surge de experimentações e de objetivos e propósitos atribuídos a ações e materiais usados em interação com o aluno na língua estrangeira. Observamos, ainda, que atitudes frente a teorias formais podem apresentar relevante indicador quanto ao desenvolvimento de teoria formalizada. Inicialmente, Franco rejeita a teoria formal como elemento relevante na explicitação de sua atividade profissional: *Há um pedreiro na construção e não o engenheiro (+) Eu estou satisfeito em ver os tijolinhos alinhados ali bem colocadinhos (+) (...) tá muito bom aí no teu livro (+) o papel aceita tudo (...)*. Essa rejeição é fator impeditivo de desenvolvimento de síntese de bases diferenciadas.

A formalização dos elementos se dá pela explicitação e pelo contraste dialético entre eles. Os componentes teóricos formalizados são formados pela confrontação dialética dos elementos das categorias de formalidade explícita e sua síntese. A formalização dos elementos práticos se dá pela experimentação, contrastes com o que se sabe sobre ensino, língua e aprendizagem. Experimentação também implica relação dialética entre maneiras de ensinar e suas explicações, isto é, cabe ao professor considerar as contradições observadas na operação de ensinar línguas em sua atividade profissional entre como se ensina e porque se ensina de dada maneira.

Em suma, foram identificados elementos teóricos, atitudinais e práticos como necessários ao desenvolvimento da CA. Esses elementos compõem categorias de formalidade, isto é, eles são considerados como tais a partir de sua explicitação, em um primeiro momento, e de síntese, em um segundo momento, quando passam a componentes da CA. Os elementos teóricos se referem a conhecimentos, crenças e saberes explícitos referentes aos objetos próprios de ensinar e aprender línguas. Os atitudinais envolvem a explicitação de como os professores se posicionam e se dispõem frente ao ensino, à aprendizagem de línguas e à língua que ensina. Os práticos se referem às materialidades no ensino de línguas e suas explicações e justificativas em dada situação específica de ensino.

4.3.2 Pergunta principal

A pergunta orientadora da pesquisa aborda o desenvolvimento da CA:

– Como professores participantes da pesquisa desenvolvem sua competência aplicada?

Ao iniciarmos a pesquisa, tomamos como ponto de partida alguns elementos que participam da formação dessa competência. Esses elementos podem formar componentes dessa competência. Há na CA, conforme indicado na seção anterior, componentes de natureza abstrata e de natureza material. Além disso, no desenvolvimento dessa competência, cumpre-se um processo de formalização, que inclui movimentos de explicitação e de sintetização na formação de seus componentes. Esses elementos e movimentos em fase se apresentam como necessários, mas insuficientes para o desenvolvimento da CA.

Os elementos são necessários porque sua ausência implica um desenvolvimento incompleto ou mesmo não desenvolvimento da competência. Na análise dos dados, notamos que pouco acesso a teoria formal se coloca como obstáculo relevante na auto percepção e na conscientização profissional de professores de línguas. Podemos observar isso quando Cacá volta um olhar reflexivo sobre si mesmo: *Eu cheguei à conclusão, depois da sua palestra do seu/ da sua/ do seu esclarecimento não é” de que eu sou uma professora comunicacional implícita caminhando pelo gramatical quando vejo necessidade (...)*. A professora *chega à conclusão depois da palestra*, isto é, o contato com ferramentas teóricas formais tornou possível um olhar para sua própria filosofia de ensinar e sua prática. Assim, ao interagir com essas teorias, a percepção da própria abordagem apresentada por participantes possibilitou novas visões sobre si mesmos e sobre a natureza do ensino que praticam.

Os elementos são insuficientes, porque, isoladamente, não são capazes de gerar síntese renovadora. A interação entre os componentes é um meio de desenvolver crescente conscientização sobre o ensino e a aprendizagem. A reflexão (explicitação) e o contraste dialético (sintetizador dos componentes) entre esses elementos possibilitam desdobramentos para que o professor possa atribuir sentidos cada vez mais profundos ao ensino e à aprendizagem de línguas na atividade profissional. Dulce percebe que sua atividade profissional pode tomar outros rumos ao perceber sua crença sobre os alunos iniciantes de que eles poderiam se comunicar sem antes ter acesso à estrutura da língua. Em sala, a professora experimenta dar uma aula sem apresentar conteúdo gramatical e se vê surpresa que os alunos tenham respondido fluentemente às atividades propostas. Ao desafiar essa crença, ela entende que sua atividade profissional pode ser diferente do que praticara até então: *isso muda tudo*.

Os professores explicitam elementos da OGEL e os operam em relação dialética na construção de componentes da CA no contexto em que atuam. Isso se dá pela

explicitação de suas teorias e das práticas, das orientações e disposições que mantêm frente aos alunos, ao ensino, à língua e frente à profissão, ou seja, os elementos de natureza abstrata e os de natureza material são submetidos a reflexão e a delimitação de suas contradições no desenvolvimento da CA. Os professores desenvolvem CA, portanto, pelo processo de formalização: explicitação e síntese do que pensam e sabem sobre ensino e aprendizagem de línguas, de como se posicionam e dispõem a agir no processo de ensino e de como ensinam línguas.

Além de serem necessários, esses elementos apresentam uma dinâmica que constitui o modo como a CA se desenvolve. As competências formam um sistema, como já mencionado. Nesse sistema, ocorre um processo de externalização de elementos, como crenças, memórias, intuições, conhecimentos, atitudes entre outros. Essa externalização se dá pela explicitação e forma as Categorias de Explicitude. Em seguida, ocorre um processo de internalização por parte do sujeito por um processo dialético. Nesse processo de internalização⁵⁸, o sujeito sintetiza os elementos explícitos e gera sua percepção pessoal embasada em conhecimentos de origem formal, informal e práticos. Os elementos, sintetizados, se tornam componentes da CA e são novamente expostos nas práxis dos profissionais. Esses componentes passam novamente a se internalizar por meio da implicitação ou, como afirma Bandeira (2015), passam do atual ao virtual, vindo a compor elementos disponíveis à competência implícita.

Cacá se surpreende e revela o desejo de mudar a abordagem ao explicitar parte de sua abordagem conforme nota de campo registrada pelo pesquisador: *ao observar que sua abordagem tem um forte apelo gramatical durante análise de sua abordagem junto com o pesquisador, Cacá comenta que não é assim, exatamente, que gostaria de ser (...)*. A professora expressa seu desejo de se aproximar de forma consciente do polo comunicacional no eixo das abordagens no Mapa de Abordagens.

CONCLUSÕES

O desenvolvimento da CA sinaliza refinamento de todo o sistema de competências. Alguns traços, entre muitos, sobre interações possíveis que dinamizam esse sistema podem ser pontuados. A explicitação de elementos da competência implícita pode criar uma circulação de ideias e percepções teóricas revigorantes para a prática. A

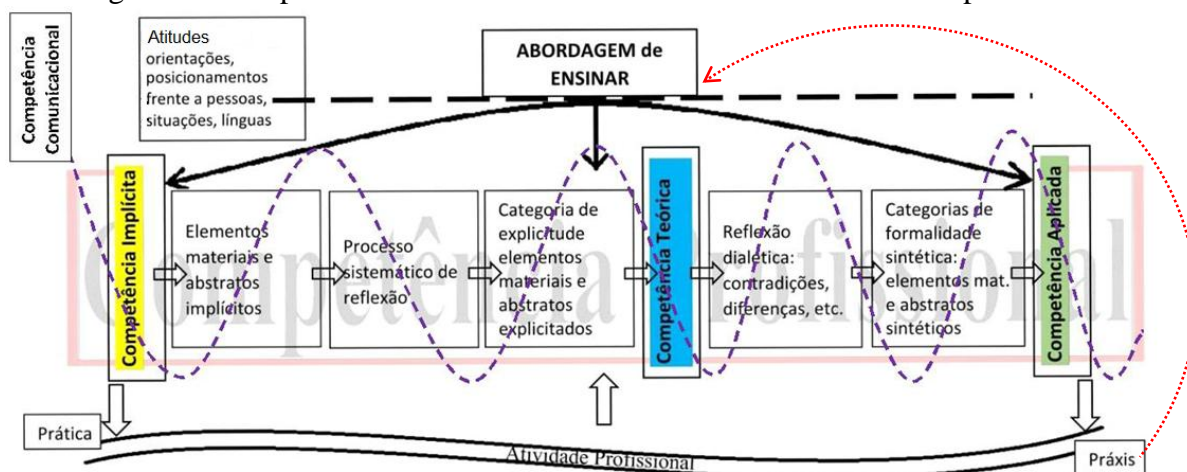
⁵⁸ Por internalização não queremos dizer implicitação. O fenômeno da implicitação ocorre em fase posterior, como se verá.

competência teórica pode indicar pontos e respostas ainda não percebidas ou pensadas pelo professor nos desafios da atividade pedagógica diária. Dulce só olha para a própria abordagem a partir do momento em que é convidada a fazer isso. Seu olhar fixo na aplicação de teorias e a ausência do conceito formal de abordagem lançam um cenário teórico com limitações importantes. O acesso ao novo panorama teórico de cerne amplia o ângulo de visão da professora sobre a própria profissão. A reflexão sobre contradições pode trazer à tona aspectos relacionados à profissão e suas condições contextuais, o que potencialmente ativa elementos da competência profissional e pode ser por ela dinamizada.

A competência aplicada prepara o professor para criar consciência em face das situações profissionais que o contexto pode lhe oferecer. Ela capacita o professor a materializar sua abordagem de forma conscientizada diante de situações problema na atividade profissional. Conscientizada, nesse caso, implica a compreensão de que o professor está ciente de seu contexto, das teorias que orientam suas atividades e dos posicionamentos e orientações que assume frente a essas situações. A noção de que existem diferentes tipos de abordagem e que elas orientam o tipo de ensino praticado surge como um lampejo para Cacá, que passa a desejar o desenvolvimento do processo de formalização e confirmar sua atividade profissional como realmente comunicativa e centrada no aprendiz.

O desenvolvimento da CA se dá em fases e segue um processo de formalização, que se completa com síntese dos componentes da CA, conforme pôde ser observado na análise de dados. Nenhum dos participantes da pesquisa passa automática ou imediatamente da explicitação para uma práxis formalizada. Todos precisam trazer à tona os diferentes elementos explicitados e cumprir, assim, uma etapa da formalização. Na primeira etapa de desenvolvimento, instala-se um processo de explicitação de componentes em diferentes níveis. Portanto, a explicitação alcança tanto teorias e atitudes quanto ações e materiais usados no ensino de língua. É pelo processo de explicitação que se dará forma e conteúdo às categorias de explicitude. Isso pode ser observado nos quadros de análise das CA dos professores participantes. Essas categorias podem se desenvolver com apoio de teorias formais ou diálogo com colegas e de instrumentos de registro da atuação profissional. Elas abarcam, portanto, a explicitação de todos os níveis da OGEL. A figura 4.5 resume conclusões e generalizações a partir da análise dos dados desta pesquisa e ilustra o desenvolvimento da CA no sistema de competências no contexto do Modelo Almeidiano:

Figura 4.5 – Aspectos do desenvolvimento da CA no sistema de competências



Fonte: autoria própria

Nessa representação esquemática, indicamos a relação entre a abordagem e o sistema de competências, representado nesse esquema pelas competências implícita, teórica e aplicada, todas tocadas pela competência profissional em seu desenvolvimento, serpenteadas (COSTA, 2005) pela competência comunicacional. A competência implícita, produtora da prática, se envolve no desenvolvimento da CA ao ter elementos de seus componentes explicitados por meio de um processo reflexivo. Assim, crenças, por exemplo, podem vir a se tornar pressupostos e compor categorias de explicitude como parte do componente teórico. Elementos materiais também podem ser explicitados e compor categorias de explicitude indicado pela seta que aponta para cima em direção ao processo reflexivo. A competência teórica também tem elementos que compõem essas categorias com elementos de teorias formais. As categorias de explicitude constituem elementos prévios necessários à formação da CA. Essas categorias são sintetizadas em novos componentes por intermédio de relações dialéticas entre si passando a compor categorias de formalidade sintéticas.

Na figura 4.5, também observamos um sistema circulatório, isto é, a troca e renovação dinâmica de elementos no sistema de competências. As setas indicam um movimento que evolui em crescente formalização da esquerda para a direita e outro movimento de implicitação que vai da direita para a esquerda, passa pela abordagem e retorna novamente ao fluxo de explicitação. Esse fluxo sugere um processo de renovação permanente de ideias, conhecimentos, experiências e práxis na atividade profissional. Essa percepção fortalece a hipótese de que as competências partilham elementos comuns e que há um movimento de explicitação e outro de implicitação ao longo da carreira profissional.

As competências são permeadas por atitudes, orientações do professor em relação a situações profissionais e posicionamentos frente a condições de trabalho, ao ensino,

à aprendizagem e ao aluno. As atitudes, representadas pela linha tracejada entre a abordagem e o sistema de competências, dispõem o professor a agir e marcam ações do professor de determinada maneira. Desse modo, não há ações profissionais que não sejam precedidas por atitudes (BANDEIRA, 2015), orientações e posicionamentos assumidos pelo professor.

As categorias de formalidade sintéticas constituem os componentes da competência aplicada. Observe-se na figura, pela indicação do sentido das setas, que todos os elementos da OGEL convergem para a formação da CA pela formalização sintética de seus componentes. Então o desenvolvimento da CA se dá por um processo de explicitação de teorias informais que orientam a maneira de ensinar do professor, de posições tomadas pelo profissional, de componentes da atividade profissional e teorias formais. Esses elementos passam por processo de reflexão para explicitação de elementos e para síntese de componentes formalizados da CA.

A seta oblíqua que tange a Abordagem de ensinar tem dupla função de estabelecer relações entre a abordagem e o sistema de competências e de indicar o movimento de alimentação e retroalimentação do sistema. Assim, ela indica que a CA é alimentada por elementos da CI e da CT, mas também exerce um papel ativo de retroalimentar essas competências, devolvendo componentes formalizados que poderão contribuir com o desenvolvimento de outras competências. Como complemento do modelo, a competência implícita está associada à prática profissional, enquanto a competência aplicada se liga à produção da práxis. Esse alinhamento, que não ocorre de forma tão desvinculada como faz parecer as linhas sinuosas paralelas, também indica que as competências não atuam de forma competitiva, mas traçam linhas de ação próprias.

Entretanto, consideramos que categorias de explicitude robustas podem não significar CA bem desenvolvida, ou seja, o desenvolvimento de categorias de explicitude significa que os mecanismos para o desenvolvimento de componentes da CA estão disponíveis e prontos para o potencial desenvolvimento de relações dialéticas. O processo que forma as categorias de formalidade sintéticas, componentes da CA, parte de explicitação, mas não se restringe a ela. O desenvolvimento daquelas relações dialéticas representa um segundo passo na evolução da CA.

Na segunda etapa, portanto, as categorias de explicitude disparam mecanismos de desenvolvimento de componentes de outras categorias de formalidade, um conjunto de elementos obtidos como resultado de relações dialéticas estabelecidas entre as categorias de

explicitude. Destarte, o desenvolvimento da CA exige um esforço que vai além da explicitação. As categorias de formalidade sintética resultam da síntese dialética, que é viabilizada a partir das categorias de explicitude e parecem referir-se a um fenômeno que depende da busca que o professor pretende imprimir com o intuito de aproximar cada vez mais não só aquilo que sabe sobre língua e seu ensino, mas, sobretudo, aquilo que pensa sobre esses conceitos e sua constituição na atividade profissional do ensino de línguas.

O registro desses dois processos sinaliza que seu desenvolvimento é fator que toma tempo tanto na agenda da rotina do professor quanto no intervalo de tempo necessário ao desenvolvimento de seus componentes. Por isso, competência aplicada desenvolvida implica percurso de desenvolvimento profissional na carreira do professor. A explicitação pressupõe sistematização da reflexão com apoio de instrumentos e de colegas experientes. A síntese e a formação de novas categorias pressupõem um exercício dialético de levantamento de contradições e diferenças entre os componentes da atividade de ensino, seus resultados, situações problemáticas e proposições de solução.

O estudo sobre como tratar as categorias de explicitude com o objetivo de desenvolver elementos das categorias de formalidade também pode ser alvo da preocupação de pesquisadores, formadores e de professores. Com análise dessas categorias a partir de mapas de desenvolvimento como os quadros apresentados nesta tese, é possível estabelecer elementos a serem fortalecidos no processo de explicitação e de síntese de categorias de formalidade. Isso pode significar a possibilidade de planejamento específico e de cerne da formação (inicial e continuada). Em larga escala, é possível planejar uma política de formação com vistas ao desenvolvimento e fortalecimento da competência aplicada de profissionais por órgãos de formação continuada.

A formação de professores competentes aplicados é relevante, pois isso pode contribuir para a melhoria do ensino de línguas em contextos onde esses professores atuam. Por experimentar novas formas e sentidos na práxis, a CA é candidata a produtora de renovação no ensino pela reflexão sobre situações consideradas problemáticas, produção de novos instrumentos e soluções potenciais a essas situações problemáticas. Observamos que essa conclusão não implica a solução de todo o sistema de ensino, visto que os agentes responsáveis por outros âmbitos desse sistema (políticas, e formação, por exemplo) precisam assumir a solução dos problemas respectivos sob sua responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos compreender como se desenvolve uma competência específica, a aplicada, dentro de um sistema de competências dos professores de língua. Partimos do reconhecimento da relevância que o contexto assume na formação de professores. Assim, foram descritos os espaços em que o processo de atuação e de desenvolvimento profissionais acontece para focar aspectos do desenvolvimento dessa competência.

O tipo de estudo apresentado nesta pesquisa pode contribuir para a ampliação da compreensão da natureza das competências de ensinar do professor de línguas. Maior compreensão desse fenômeno pode contribuir para incrementar a formação inicial, com que poderemos, desde então, implementar currículos para preparação de futuros professores para desenvolver autonomamente sua competência aplicada e para estabelecer condições para o desenvolvimento profissional a partir de competências específicas.

Por este estudo, confirmamos o pressuposto circulante na AELin de que é necessário o reconhecimento de teorias de cerne como elemento insubstituível no desenvolvimento de professores de línguas, além de fortalecer a indicação de que a aplicação de teorias de outras áreas, mesmo as de disciplinas irmãs da LA, podem não ser relevantes para o desenvolvimento da CA de professores de LE ou mesmo desviar a atenção dos objetos de ensinar e de aprender línguas, ou da abordagem de ensinar, focos desse campo profissional.

Essas constatações ratificam a necessidade de divulgação das teorias científicas da AELin, sobre ensino e aprendizagem de línguas, entre os agentes do campo de atuação profissional. Urge a necessidade de que as teorias, pesquisas e produtos da atividade de investigação em LA sejam implementados e circulem abundantemente entre professores desde a formação inicial e estejam disponíveis na formação em serviço. No papel de área de pesquisa aplicada, muitos estudos podem ser revertidos ao campo profissional como forma de desenvolvimento do campo que serve de base para pesquisa.

A presente pesquisa indica categorias ainda não discutidas em LA sobre o desenvolvimento da CA. A indicação dessas categorias contribui para desfazer a ideia de que o desenvolvimento da CA pode se dar pela relação linear entre explicitação de elementos da CI e desenvolvimento da CA. O processo de desenvolvimento da CA é mais complexo, pois, além de explicitação de vários elementos oriundos não só da CI, mas advindos também de todas as dimensões da OGEL, eles precisam ser combinados em uma síntese dialética.

Desse modo, por esse estudo, indica-se que, no sistema de competências, a transposição de elementos implícitos para uma categoria de explicitação não se dá de modo direto com o fim de compor uma capacidade de ação formalizada. Diferentemente disso, fortalece a noção de que a CI e a CA se encontram em categorias intermediárias. Isso indica que o fenômeno da CI, além de não ser indesejável no ensino de línguas, é uma competência complexa e com canais de comunicação com outras competências do mesmo sistema. O estudo aponta, portanto, para um sistema com alto grau de complexidade comparável a um sistema circulatório capaz de externalizar elementos pela explicitação, internalizá-los pela síntese, materializá-los pela manifestação na atividade profissional e internalizá-los novamente pela implicação.

Nesta pesquisa, também apresentamos uma pequena organização da discussão sobre o conceito de competência ao reconhecer duas linhas de pesquisa na LA. Esse reconhecimento é relevante na medida em que contribui para diminuir confusões conceituais e ruídos ainda presentes em muitos debates sobre o tema na área. Além disso, pode contribuir para atribuição de rigor terminológico e conceitual ainda negado ao conceito em tela.

Como contribuição para a atividade profissional de ensino de línguas, o trabalho apresenta categorias de formalidade e os Mapas de Abordagem e de Formação. As categorias de formalidade são um construto que pode orientar o desenvolvimento e implementação de programa de formação inicial, mas, principalmente, continuada, para o desenvolvimento de aspectos relacionados à construção de CA de professores em serviço. Isso significa que gestores da educação podem tomar o quadro de categorias de formalidade para elaboração e implementação de políticas de formação de professores.

Essas categorias podem ser apoiadas pelo uso dos dois instrumentos mencionados acima. O Mapa de Abordagem pode ser uma ferramenta complementar em programas de formação e de autoestudo de professores, bem como instrumento de levantamento de dados em investigação científica. Como ferramenta dos professores, ele pode servir como um guia para que professores reconheçam suas abordagens em um processo de autoconhecimento profissional e desenvolvimento da CA. O Mapa é instrumento capaz de auxiliar a explicitação e, portanto, é um instrumento de reflexão que favorece a construção da categoria de formalidade explícita. Para a pesquisa, o Mapa pode ser usado para registrar e acompanhar a evolução de transformação de abordagens de sujeitos em estudo ao longo do tempo. Essa evolução pode se dar no eixo da explicitação de abordagem e/ou no eixo do tipo de abordagem (gramatical ou comunicacional).

O Mapa de Formação é instrumento de formação reflexiva continuada. Ele pode ser um aliado relevante na proposição de reflexão sistematizada sobre o desenvolvimento profissional de professores de línguas. Ainda em estágio inicial de uso e aplicação, poderá ser aprimorado em programas de formação ou em estudos e pesquisas no campo da formação de professores de LE.

Este estudo também oferece uma contribuição sobre a compreensão da CA, seus componentes, como se organiza e um método para análise de desenvolvimento dessa competência. Quanto a um método de análise da CA, é relevante o estabelecimento de diferenciação de análise de competência e de abordagem, conceitos próximos. Estabelece-se a diferença de análise da filosofia de ensino, por um lado, e do complexo sistema que apoia e materializa a abordagem, por outro, pelo reconhecimento de que a análise de competência implica distinção entre filosofia de ensinar, sistema teórico e capacidade de mobilizar conhecimento teórico na explicação sobre a própria atividade de ensinar.

Este trabalho confirma, ainda, a relevância do estudo das competências específicas de professores de línguas. A visão dessas competências organizadas como sistema fortalece ainda mais a necessidade de investimento em formação continuada de forma sistemática e permanente. O desenvolvimento de competências se dá pelo esforço e vontade de cada professor, mas é pela estrutura institucional que ela pode ser confirmada como um aspecto de aperfeiçoamento do ensino de línguas no sistema educacional.

No curso desta pesquisa, tentamos deixar algumas contribuições antes da conclusão do prazo reservado ao programa de estudos. Assim, o pesquisador apresentou resultados parciais da pesquisa à escola, cenário do estudo. Além disso, contribuiu com reflexões sobre significados do percurso histórico da instituição organizado no período de levantamento de dados. Foram feitas palestras com foco em questões teóricas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e, em especial, uma palestra sobre o sistema de competências de professores de línguas. Todas as devolutivas feitas pelo pesquisador foram bem recebidas pelos profissionais e, segundo esses profissionais, têm impacto relevante sobre a atividade profissional desenvolvida na escola.

O pesquisador propõe, ainda como resultado da investigação, apresentar um programa de formação em nível institucional na Secretaria de Educação para professores em serviço com vistas ao desenvolvimento da CA dos profissionais participantes da pesquisa e de outras instituições que possam participar do programa. Esse programa será baseado no quadro

das categorias de formalidade e pode ser planejado sob a forma de um curso ou de um programa de formação a ser implementado permanentemente pela instituição.

Esse programa pode ser aproveitado e ampliado no formato de política pública de formação de professores de língua pela Secretaria de Estado de Educação como um retorno do investimento público nesta pesquisa, uma vez que o pesquisador foi beneficiado com licença remunerada por quatro anos para dedicação exclusiva ao estudo e pesquisa propostos no processo de doutoramento.

Ainda no decurso da pesquisa, algumas questões se apresentaram, mas não estão contempladas no escopo deste trabalho. Elas podem ser objeto de futuros estudos. O papel da dimensão social na OGEL e na OGF parece-nos um campo ainda a ser melhor investigado. Várias questões sobre como uma abordagem é afetada por outras abordagens ou por outros fatores contextuais são relevantes aspectos a serem considerados em pesquisa. Algumas perguntas se candidatam a questionamentos de pesquisa sobre dimensão social da OGEL: como se dá interação entre abordagens em tensão? Como uma abordagem interfere no desenvolvimento/explicitação de outra? Como se configuram abordagens em tensão? Qual é o papel da instituição no desenvolvimento de abordagens? Existe abordagem institucional/coletiva/social? Se sim, como se configura uma abordagem institucional?

Outro fator que poderá ser considerado como importante ferramenta de pesquisa aplicada é o uso de metáforas conceituais para mapeamento de como professores de línguas organizados em comunidades profissionais pensam seu campo de atuação. Essa é uma questão relevante para aprofundamento da compreensão da natureza da abordagem de ensinar. Perguntas como “como se organiza a rede ou sistema de conhecimentos que orientam uma dada operação de ensinar língua?”, “como se organiza o núcleo duro da abordagem?”, “existe alguma relação de primazia ou preponderância de uma vertente da abordagem sobre outras na operação de ensino?” podem vir a ser objeto de estudos relevantes para melhor compreensão do fenômeno das competências.

Com esta pesquisa, não temos ambição de esgotar o tema ou apresentar passos rígidos na construção da CA. Além de considerarmos que este estudo ainda representa etapa inicial, mesmo considerando outros estudos já realizados, na expansão de conhecimento sobre como se constitui e desenvolve a CA, há limitações importantes que esta pesquisa encara. Algumas delas estão apontadas a seguir. O estudo das competências numa perspectiva holista, que excede limites técnicos, dimensões mecânicas ou observáveis dos fenômenos, numa

perspectiva não-linear, requer cuidado com aspectos não observáveis diretamente. Esse é o caso do objeto deste trabalho. A reconstituição dos componentes da CA e de maneiras como se desenvolvem exige atenção a dados que se mostram apenas pelo vão de uma porta entreaberta. Os aspectos ocultos por trás dessa porta precisam ser considerados para que se realize uma descrição mais precisa. Essa é uma das principais limitações desta investigação.

Ademais, o foco de interesse deste estudo, aspectos do desenvolvimento da competência aplicada, é parte de um todo complexo e de difícil apreensão. Isso se deve ao caráter multifacetado e delicado dessa competência. Essas características impõem dificuldades e limitações à investigação. Assim, nesta pesquisa, muitos aspectos inesperados emergiram ao longo do processo. A dimensão social, por exemplo, antes não prevista como elemento de apreciação na análise de dados, se mostrou um fator relevante que merece estudo específico mais aprofundado em pesquisas futuras.

Outra limitação relevante consiste na natureza de desenvolvimento de competências frente a prazos a serem cumpridos. Para se olhar esse fenômeno e interpretar alguns dados sobre seu desenvolvimento, é preciso apreciar algumas variáveis ao longo de um período de tempo maior do que aquele percorrido nesta pesquisa. Isso se confirma na medida em que registramos desenvolvimento de alguns componentes da CA de participantes da pesquisa depois de encerrados os procedimentos de levantamento de dados devido à necessidade de cumprimento de prazos relativos à apresentação e fechamento do ciclo de doutoramento. Uma pesquisa longitudinal poderá levantar outros dados sobre a natureza e meios de desenvolvimento de competências.

Uma das dificuldades mais relevantes refere-se ao aspecto conceitual, pois o objeto deste estudo é de difícil apreensão. O conceito de competência aplicada é complexo e envolve fatores que não podem ser observados diretamente, como elementos que compõem a abordagem e orientações que o profissional assume frente a situações específicas, pessoas, línguas e concepções envolvidas na atividade profissional, como as concepções de ensinar e aprender. Um exemplo dessa dificuldade consiste na fina distinção entre abordagem, teoria, conhecimento e a capacidade de explicação que mobiliza teorias e conhecimentos. Essa distinção só se formalizou de forma clara nos ajustes e revisões do texto da tese.

Outra dificuldade enfrentada no processo de pesquisa consiste na diferenciação entre aspectos implícitos e explícitos. O limite entre uma crença implícita ou explicitada, por exemplo, muitas vezes não se apresenta de forma clara ou bem delineada. Instrumentos para

identificar a condição de explicitação dos elementos da OGEL não nos parecem disponíveis na pesquisa em Linguística Aplicada. A criação desses instrumentos pode disponibilizar novo repertório instrumental na pesquisa para aprofundamento sobre como funciona o sistema de competências do professor de línguas e as competências específicas.

Além disso, como pontuamos anteriormente, o desenvolvimento da CA representa longa trajetória de desenvolvimento profissional. Por isso, consideramos relevantes estudos que acompanhem profissionais do ensino de línguas em seu curso de desenvolvimento profissional e de desenvolvimento de sua competência aplicada. Isso nos sugere que uma pesquisa longitudinal que registre, no decurso de alguns anos, a linha desenvolvimental da CA do professor no início e no final do período estudado, pode resultar em teorização relevante sobre a natureza dessa competência e o papel da dimensão social no seu desenvolvimento, entre outros fatores. O acompanhamento da atividade profissional dos participantes por mais tempo pode apontar outros possíveis aspectos do desenvolvimento dessa competência. O estudo longitudinal pode delinear proposições interventivas robustas para criação de políticas de formação continuada e mesmo proposições de revisão de currículos de formação de professores de línguas em instituições de ensino superior.

O estudo do desenvolvimento de competências tem potencial para apontar caminhos renovadores na formação de professores. Este estudo sugere instrumentos e maneiras de professores e instituições planejarem aspectos específicos na formação continuada de professores. O Mapa de abordagem é instrumento que pode ser usado por profissionais no espelhamento e mapeamento de suas abordagens. Ele pode ajudar a identificar aspectos das concepções de língua, de ensino e de aprendizagem de línguas que podem ser explicitados, desafiados ou fortalecidos por teorias de terceiros, especialmente teoria formal de cerne. As categorias de formalidade podem servir de guias na construção e na orientação de aspectos específicos na implementação de programas de formação de professores em serviço.

Por esta pesquisa, é possível indicar também possíveis passos a serem tomados no processo de desenvolvimento da CA. Entendemos, por exemplo, que o desenvolvimento da CA em etapas de explicitação e de síntese para formação de categorias de formalidade sintéticas e construção de instrumentos de reflexão sistematizada são fatores relevantes para a criação de uma cultura institucional de formação de CA ou de uma comunidade de ensino que se volte para esse desenvolvimento e de encaminhamento de potenciais soluções relacionadas ao campo profissional do ensino de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAHÃO, M. H. V. **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores – Artelingua, 2004.
- ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas – Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- ABREU-E-LIMA, D. M. *As Inteligências Múltiplas e o trabalho com projetos na Formação de Professores de Inglês*. In: Silva, K. A; Ortiz Alvarez (orgs.) **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.
- ALLAL, L. *Aquisição e Avaliação das Competências em Situação Escolar*. In: Dolz, J.; Ollagnier, E. (orgs.) **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *As Competências no Modelo da Operação Global de Formação*. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.). **As Competências por Dentro: estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizes de línguas**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- _____. *A Página Omissa: contribuições para uma história do ensino de línguas no Brasil*. In: **EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 195-202, jul./dez., 2015a.
- _____. **A Formação Científica dos Professores de Língua**. Brasília, 2015b (mimeo).
- _____. **Formação de Professores de Língua Estrangeira: Alguns Alinhamentos para Apoiar o Processo**. Brasília, 2014a (mimeo).
- _____. *Sobre Competências de Ensinar e de Aprender Línguas*. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.), **Competências de Aprendizes e Professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014b.
- _____. **Maneiras de Compreender Linguística Aplicada**. Brasília: UnB, 2014c (mimeo). Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/11407/6882>
- _____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Ed. Comemorativa – 20 anos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- _____. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2012.
- _____. **Fundamentos da Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- _____. *Breve Histórico da Abordagem Gramatical e seus Matizes no Ensino de Línguas no Brasil*. In: **Revista HELB**, Ano 4, nº 4, 1/2010.
- _____. *A Linguística Aplicada na Grande Área da Linguagem*. In: Silva, K. A; Alvarez, M. L. O. (orgs.), **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008
- _____. (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, 2005a.
- _____. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005b.

Professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. Revista **Horizontes de Linguística Aplicada: Revista do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília**. UnB, Brasília, ano 3, 2004.

Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.

ALVARENGA, M. B. **Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço**. Tese de doutoramento do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/Unicamp, 1999.

Competências de Ensinar Analisadas Durante o Período de Estágio Supervisionado: ações paralelas e conjuntas para a formação de professores de inglês. In: Vieira Abrahão (org.), **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

Competências de Ensinar Línguas: evidências da pesquisa inicial. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.), **Competências de Aprendizes e Professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

Configuração da Abordagem de Ensinar de um Professor com Reconhecido Nível Teórico em Linguística Aplicada. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.), **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

ALVARENGA, M. B.; BACELLAR, F. *Construindo Competências sobre e com o Livro Didático de Inglês*. In: Ortiz Alvarez; Silva, K. A. (orgs), **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ARAÚJO F. M. B.; ALVES, E. M.; CRUZ, M. P. *Algumas Reflexões em Torno dos Conceitos de Campo e de Habitus na Obra de Pierre Bourdieu*. In: **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia** v.1, n.1, jan-jun 2009.

ARRUDA, M. **Humanizar o Infra-humano – a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BAGARIC, V.; DJIGUNOVIC, J. M. *Defining Communicative Competence*. In: **METODIKA**: Vol. 8, br. 14 (1/2007), str. 94-103.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BANDEIRA, G. M. *Competência Implícita: a gênese de uma competência*. In: Ortiz Alvarez, M. L. (org.), **Ecos do Profissional de Línguas: Competências e teorias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

Porque ensino como ensino? A manifestação e atribuição de teorias informais no ensinar de professores de LE (inglês). Dissertação de mestrado. UnB 2003.

BANDEIRA, G. M.; SANT'ANA, J. **O Paradigma Treinador e o Paradigma Reflexivo: indicadores para a formação de professores profissionais de línguas**, 2015, (mimeo).

BARBIRATO, R. C. *Planejamentos Temáticos Baseados em Tarefas: focalizando a comunicação na sala de aula*. In: Silva, K. A.; Ortiz Alvarez, M. L. **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____ **Tarefas Geradoras de Insumo e Qualidade Interativa na Construção do Processo de Aprender Língua Estrangeira em Contexto Inicial Adverso.** Campinas, SP : [s.n.], 2005.

BARBIRATO, R. C.; TEIXEIRA da SILVA, V. L. **Planejamento de Cursos de Línguas: traçando rotas, explorando caminhos.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

BASSO, E. A. **A Construção Social das Competências Necessárias ao Professor de Língua Estrangeira: entre o real e o ideal – um curso de Letras em Estudo.** Tese de doutoramento do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/Unicamp, 2001.

_____ *As Competências na Contemporaneidade e a Formação do Professor de LE.* In: Silva e Alvarez (orgs.). **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. (confirmar o uso dessa referência)

BIASOTTO, M. *O Ensino de Línguas Estrangeiras: que caminhos trilhar?* In: **Interletras**, volume 3, Edição número 19. Abril, 2014/Setembro, 2014. Disponível em http://www.uni gran.br/interletras/ed_antiores/n19/conteudo/artigos/9.pdf

BLATYTA, D. F. *Mudança de Habitus e Teorias Implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores.* In: Almeida Filho, J. C. P. (org.), **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BOLOGNINI JR., N. *A Tradição Etnográfica como Regime de Verdade na Metodologia de Pesquisa em LA.* In: Coracini, M. J.; Bertoldo, E. S. **O desejo da teoria e a contingências da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua estrangeira e língua materna),** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____ **A Distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____ **Lições da Aula.** São Paulo: Editora Ática. 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.

BRUCHÊZ, A.; CICONET, B; POSSAMAI, L.; REMUSSI, R.; TONDOLO, V. A. G. *Análise da Utilização do Estudo de Caso Qualitativo e Triangulação na Brazilian Business Review.* In: Espacios. Vol. 37, (nº 05) Año 2016. Disponível em <http://www.revistaespacios.com/a16v37n05/16370524.html>

CABRAL, J. P. *A Pessoa e o Dilema Brasileiro: uma perspectiva anticesurista.* In: **Novos Estudos**, número 78, São Paulo, Julho, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/nec/n78/10.pdf>

CANALE, M. *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy.* In: Richards, J. C; Schmidt, R. W. (orgs.) **Language and communication.** London: Longman, 1983. <https://books.google.com.br/books?id=2WLXAwAAQBAJeprintsec=frontcoveredq=jack+c.+Richards+1983ehl=ptBRes=Xeved=0ahUKEwiHjIGFv6vNAhVBLSYKHc76A0wQ6AEILzAA#v=onepage+gee=jack%20c.%20Richards%201983ef=false>

- CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: Applied Linguistics, vol. 1, No. 1, 1980.
- CANÇADO, M. *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula*. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, (23): 55-69, jan./jun. 1994.
- CAPRA, F. **A Teia da Vida**. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.
- CAPRA, F. **As Conexões Ocultas**. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.
- CARDOSO, R. C. T. **The Communicative Approach to Foreign Language Teaching: a short introduction – managing theory and practice in the classroom – a booklet for teacher development**. Campinas, SP: Editora Pontes – Artélingua, 2ª ed., 2004.
- CAVALCANTI, M. C. *Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE*. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes. 1999.
- CELCE-MURCIA, M.; DORNYEL, Z.; THURREL, S. *Communicative Competence: a pedagogically motivated model with content specifications*. In: **Issues in Applied Linguistics**, vol. 6, No. 2, 1995.
- CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CHAVES, N. S; BAVARESCO, A. *O Conceito de Pessoa Humana: Abordagem(ns) Bioética(s) em Engelhardt Jr. E Lucien Sève*. In: **Revista Estudos Filosóficos** nº 4 /2010 – versão eletrônico. Disponível em <http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art4-rev4.pdf>
- CHAVES. N. S. *O Conceito de Pessoa na Antropologia Kantiana: uma abordagem prática e pragmática*. In: **Fortaleza**, vol. V, Nº 7, 2009, P. 137-154. disponível em http://www.uece.br/polymatheia/dmdocuments/polymatheia_v5n7_conceito_pessoa_antropologia_kantiana.pdf
- CHAVES, A. C. S. **O Ser Afetivo na Sala de Aula: a influência das relações afetivas durante apresentações orais formais e alunos de LE (inglês)**. Dissertação de mestrado. UnB, 2004.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. MIT, 1965.
- _____ **Novos Horizontes no Estudo da Linguagem e da Mente**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- _____ **Problemas do Conhecimento e da Liberdade**. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- CLARETO, S. M. **Etnografias e Pesquisas Interpretativas: crises da modernidade e enfrentamentos de seus impactos**. Disponível em http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/mr1/mr1_6.pdf. Acesso em 06/02/2015.
- CLIFFORD, B. *Sobre a autoridade Etnográfica*. In: **A Experiência Etnográfica – antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.
- CLIFFORD, J. **A Experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

CONCÁRIO, M. *A Consciência Linguística e o Desenvolvimento de Competências do Professor de Língua Estrangeira*. In: Consolo, D. A.; Teixeira da Silva, V. L. (org.). **Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP:HN, 2007.

CONNE, F.; BRUN, J. *A Noção de Competência, Reveladora de Fenômenos de Transposição no Ensino da Matemática*. In: Dolz, J.; Ollagnier, E. (orgs.) **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONSOLO, D. A. *A Competência Oral de Professores de Língua Estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro*. In: Consolo, D. A.; Teixeira da Silva, V. L. (org.). **Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP:HN, 2007a.

_____. *Avaliação de Proficiência Oral: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira*. In: Ortiz Alvarez; Silva, K. A. (orgs), **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007b.

_____. *A Construção de um Instrumento de Avaliação da Proficiência Oral do Professor de Língua Estrangeira*. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 43(2): 265-286, Jul./Dez., 2004.

CONSOLO, D. A.; PORTO, C. F. C. *Competências do Professor no Processo de Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira*. In: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 10, n. 2, jul./dez., 2011.

CONSOLO, D. A.; PORTO, C. F. C. *Competências Docentes na Perspectiva de Professores de Línguas Estrangeiras*. In: **Revista Soletras**, n. 26, jul./dez., 2013.

CORACINI, M. J. R. F. *A Abordagem Reflexiva na Formação do Professor de Língua*. In: Coracini, M. J. e Bertoldo, E. S. (orgs.). **O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática: discurso sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

COSTA, C. M. *A Dimensão Estética e a Formação do Profissional de Línguas: entre a razão e a sensibilidade*. In: Ortiz Alvarez, M. L. (org.), **Ecos do Profissional de Línguas: Competências e teorias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. **Entre a Razão e a Sensibilidade: A Estética na Formação do Profissional de LE (inglês)**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Línguas Estrangeira e Tradução, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Brasília: UnB, 2005.

CROKER, R. A. *An Introduction to Qualitative Research*. In: **Qualitative Research in Applied Linguistics**. Hiegham, J.; Croker, R. A. (editors), Palgrave Macmillan, 2009.

CUNHA, E. R. *Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores*. In: **Revista Cocar**, v. 1 n. 2 jul./dez., 2007.

CUNHA, A. G. *Ensino Escolar de Língua (Inglês) com Foco na Competência Comunicativa*. In: Almeida Filho (org.), **Competências de Aprendizes e Professores de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

D'ÁVILA, C.; SONNEVILLE, J. *Trilhas Percorridas na Formação de Professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial*. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (orgs.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DAMASCO, D. G. B. *Uma Proposta de Periodização do Ensino de Línguas Estrangeiras no Distrito Federal: 1959 – 2012*. In: **Revista Helb**, ano 6, n 6, 1/2012. Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6no-6-12012/202-uma-proposta-deperiodizacao-do-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-distrito-federal-1959-2012>

DELUIZ, N. *O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo*. In: **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.27, n.3, p.13-25, set./dez. 2001.

DEMO, P. *Dialética – processualidade de estruturas históricas*. In: Demo, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995a.

_____. **ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico**. Campinas, SP: Papyrus, 1995b.

DIAS, E. *Pesquisa em Sala de Aula: a competência para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem*. In: Consolo, D. A.; Teixeira da Silva, V. L. (org.). **Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP:HN, 2007.

DIAS, G. B.; BECKER, G. V.; DUTRA, J. S.; RUAS, R.; GHEDINE, T. *Revisando a Noção de Competência na Produção Científica em Administração: avanços e limites*. In: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T.; RUAS, R. (orgs.), **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2010.

DIAS, I. S. *Competências em Educação: conceito e significado pedagógico*. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 73-78. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>

DIAS, M. H. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. *O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos*. In: **POLIFONIA CUIABÁ EdUFMT** V. 12 N. 2 p.107-128, 2006. Disponível em <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/270.pdf>.

DISTRITO FEDERAL, **Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino fundamental anos finais**. 2014a. Disponível em <https://issuu.com/sedf/docs/4-ensinofundamental-anos-finais>.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica – pressupostos teóricos**. 2014b. Disponível em <https://issuu.com/sedf/docs/1-pressupostos-teoricos>.

DOURADO, L. F. *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas*. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921- 946, out. 2007.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. *A Prática Reflexiva na Formação Inicial e Continuada de Professores de Língua Inglesa*. In: Abrahão, M. H. V. **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2010.

DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T.; RUAS, R. (orgs.). **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2010.

DUVEEN, G. Introdução. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

- EMÍDIO, D. E.; BARBIRATO, R. C. *Curso De Inglês A Distância Utilizando Um Planejamento Temático Baseado Em Tarefas: O professor como agente de escolha*. **EntreLínguas**, Araraquara, v.2, n.2, p.209-224, jul./dez. 2016
- ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. In: M. C. Wittrock (ed.), **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan Publishing Company, 1986.
- FAUSTINO, I. P. M. **Strategic Strategies: Choosing routes through the maze of language learning**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 1995.
- FERRAÇO DE PAULA, L. *Procedimentos Espontâneos de Aprender LE (inglês): um esboço de análise de competência espontânea*. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.). **Competência de professores e aprendizes de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- FERREIRA, A. M. A. Prefácio. In: Hardy-vallée, **Que é um conceito?** São Paulo: Parábola, 2013.
- FEYERABEND, P. **Contra o Método**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.
- FISCHER, A. L.; DUTRA, J. S.; NAKATA, L. E.; RUAS, R. *Absorção do Conceito de Competência em Gestão de Pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas*. In: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T.; RUAS, R. (orgs.), **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2010.
- FLEURY, M. T. L; FLEURY, A. *Construindo o Conceito de Competência*. In: **RAC**, Edição Especial 2001: 183-196. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>
- FONSECA, C. *Cada caso não é um caso*. Trabalho apresentado na **XXI Reunião da ANPED**, Caxambu, 1998.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREUD, S. *Inconsciente*. **Colección Psicología, Psiquiatría y Psicoanálisis**. Libros en Red, 2005. Disponível em <http://biblioteca.iesit.edu.mx/biblioteca/L00933.PDF>.
- GARCIA, R. S.; FRONZA, C. A. *Conhecimento linguístico nos anos iniciais do ensino fundamental: as metas dos documentos escolares* In: **TODAS AS LETRAS Q**, v. 13, n. 1, 2011.
- GATTAL, M. C. P. **A Fragilidade da Classificação das Competências e a Eficácia do Perfil como Instrumento de sua Gestão**. Tese de Doutorado, São Paulo: USP, 2008.
- GEERTZ, C. *Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa*. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoires**. Paris: CLE Internatioal, 1993.
- GIL, G. *Mapeando os Estudos de Formação de Professores de Línguas no Brasil*. In: Freire, M. F; Vieira-Abrahão, M. H.; Barcelos, A. M. F. **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

GIMENEZ, T. *A Ausência de Políticas para o Ensino da Língua Inglesa nos Anos Iniciais de Escolarização no Brasil*. In: Nicolaidis, C. – Silva, K. A. – Tilio, R. – Rocha, C. H. (orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013.

GOMES, D. M. **Competências e Habilidades do Diretor**. Campo Grande: UCDB, 2003.

GOMES, G. *A Teoria Freudiana da Consciência*. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Mai Ago 2003, Vol. 19 n. 2, pp. 117-125.

GONÇALVES, J. R. S. *Apresentação*. In: Clifford, J. **A experiência Etnográfica – antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

HACKING, I. *Preface*. In: KHUN, T. S. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: The University of Chicago Press, 2012.

HARDY-VALEE, B. **Que é um conceito?** São Paulo: Parábola, 2013.

HEIGHAM, J.; SAKUI, K. *Ethnography*. In: Heigham, J.; Croker, R (orgs) **Qualitative Research in Applied Linguistics**. Palgrave MacMillan, 2009.

HYMES, D. H. *On Communicative Competence*. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) **Sociolinguistics. Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293, 1972.

IBRAHIM, M. B. *As Competências e o Perfil Linguístico-comunicativo do Professor: implicações para o ensino de línguas estrangeiras*. In: Consolo, D. A; Teixeira da Silva, V. L. (org.). **Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP:HN, 2007.

JODELET, D. *As Representações Sociais: um domínio em expansão*. In: Jodelet, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

JUNG, C. G. **O Homem e seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

JUNG. C.G. *Sobre os Arquétipos do Inconsciente Coletivo*. In: **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: editora Martin Claret, 2004.

KHUN, T. S. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: The University of Chicago Press, 2012.

KING, A. *From Sage on the Stage to Guide on The Side*. In: **College Teaching**, Vol. 41, nº 1, 1993. Disponível em <http://faculty.washington.edu/kate1/ewExternalFiles/SageOnTheStage.pdf>

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo : Brasiliense, 2008. — (Coleção Primeiros Passos:23).

KOTHE, F. R. *Nietzsche X Heidegger*: SIF, 2013. In: **Revista de Estética e Semiótica**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 39-77, jul. – dez., 2013.

KÖVECSSES, Z. *Metaphor, Language, and Culture*. In: **DELTA**, 26: especial, 2010a (739-757).

_____. *Metaphor and Culture*. In: **Acta Universatis Sapientiae, Philologica**, 2, 2 (2010b) 197-220.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competência no trabalho e na escola**. Disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_compet_trab_esc.pdf. Último acesso em 10/02/2015.

KUMARAVADEVELU, **Understanding Language Teaching: from method to postmethod**. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006. Disponível em <https://livelongday.files.wordpress.com/2011/08/kumarapostmethod.pdf>

_____. *Toward a Postmethod Pedagogy*. **TESOL QUARTERLY**, Vol. 35, No. 4, Winter 2001. Disponível em <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors We Live by**. London: The University of Chicago Press, 1980.

LATERZA, L. F. *O conceito de pessoa: o estado da questão entre os gregos*. **Kriterion** [online]. 2011, vol.52, n.123, pp. 259-265. ISSN 0100-512X. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/kr/v52n123/a15v52n123.pdf>

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEFFA, V. *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*. In: Leffa, Vilson J. (org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2008. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How Languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LIMA, T. S. A Competência *Intercultural de Professores de Espanhol: construindo diálogos*. In: Ortiz Alvarez, M. L. (org.), **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

LISITA, V. M. S. S.; SOUSA, L. F. E. C. (orgs.), **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOPES, P. E. V. P.; SAMBRANO, T. M. *Políticas Educacionais brasileiras, Neoliberalismo e Pós-modernidade: uma análise da perspectiva dos professores do Ensino de Geografia*. In: **Rev. Educ. Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 319-343, maio/ago., 2010.

LYRA, C. E. S. *O Inconsciente e a Consciência: da psicanálise à neurociência*. In: **PSICOL. USP**, São Paulo, jul./set. 2007, 18(3), 55-73.

MALATÉ, L. S. O. *A competência oral em inglês sob o olhar de futuros professores*. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). **Anais do I Congresso LatinoAmericano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis, UFSC, p. 642-656, 2007.

MALINOWSKI, B. **Um diário no sentido estrito do termo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

- MANFREDI, S. M. *Trabalho, Qualificação e Competência Profissional – das dimensões conceituais e políticas*. In: **Revista Educação e Sociedade**. Vol. 19, nº64, Campinas, Sep. 1998.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo, SP: Editora Ática, 2003.
- MARKERT, W. *Trabalho e Comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência*. In: **Educação e Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10854.pdf>
- MARTON, S. **Nietzsche: a transvaloração dos valores**. São Paulo: Moderna, 1993.
- MASCARENHAS, D. R. **Quando os Professores do Ensino Fundamental Leem os PCNS**. Dissertação de mestrado, UnB, 2003.
- MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Sumus, 2003.
- McCLELLAND, D. C. *Testing for Competence rather than for “Intelligence”*. In: **American Psychologist**. January, 1973.
- MEGHNAGI, S. *A Competência Profissional como Tema de Pesquisa*. In: **Revista Educação e Sociedade**. Vol. 19, nº64, Campinas, Sep. 1998.
- MELLO, G. N. **Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político**, São Paulo: Cortez, 2003.
- MELLO, M. C.; RIBEIRO, A. E. A. **Competências e Habilidades: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: WAK, 2003.
- MENDES, E. *A Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas: uma relação “entreculturas”*. In: Ortiz Alvarez; Silva, K. A. (orgs), **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- _____. *Língua, Cultura e Formação de Professores: por uma abordagem de ensino intercultural*. In: Mendes, E.; Castro, M. L. S. (orgs.), **Saberes em Português: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.
- MENDES, E.; CASTRO, M. L. (orgs.). **Saberes em Português: Ensino e Formação Docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- MORIN, E. *A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- MORRISON, C. D. *From ‘Sage on the Stage’ to ‘Guide on the Side’: A Good Start*. In: **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**: Vol. 8: No. 1, 2014. Article 4. Disponível em <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ijstl/vol8/iss1/4>
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOURA, G. A. *Competência Comunicacional: tecendo diálogos para a construção de ambientes de comunicação humanizados*. In: Ortiz Alvarez, M. L. (org.), **Ecos do Profissional de Línguas: Competências e teorias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional a práxis comunicacional**. Dissertação de mestrado, UnB, 2005.

NASCIMENTO, J. R. Índícios de desenvolvimento de Competência Aplicada de aprendizes de LE (inglês). Dissertação de Mestrado, Brasília: UnB, 2009.

NASCIMENTO JÚNIOR, A. F. *Fragmentos de Pensamento Dialético na História da Construção das Ciências da Natureza*. In: **Rev. Ciência e Educação**, v. 6, n. 2, p. 119-139, 2000.

NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. TILIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013.

NOGUEIRA, L. C. R. **A presença de expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros**. Dissertação de mestrado, UnB, 2008.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. *Uma (Re)definição das Competências do Professor de LE*. In: Ortiz Alvarez (org.), **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PAIVA, V.L.M.O. *Reflexões sobre ética na pesquisa*. In: Revista **Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. Vo. 5, n.1. p.43-61, 2005.

PAZELLO, E. **Pedagogia de Projetos e o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira Moderna em Escola Regular de 5ª a 8ª Séries: convicção ou modismo?** Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

PENNA, E. M. D. *O Paradigma Junguiano No Contexto Da Metodologia Qualitativa de Pesquisa*. In: **Psicologia USP**, 2004, 16(3), 71-94.

PENIN, S. T. S. *Profissão Docente*. In: Brasil (MEC), **Salto para o Futuro**, ano XIX, No. 14, Outubro, 2009. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>.

PEREIRA, M. C. **Aquela comunidade rural. Os adultos falam “alemão” e “brasileiro”. Na escola, as crianças aprendem o português: um estudo do continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisseriada** – Tese de Doutorado, Campinas, SP: (s.n.), 1999.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Construir a as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANSTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior – volume I**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

PORTO, I. M. N. *Formação Continuada de Professores: reflexões sobre o ensino de língua portuguesa*. In: **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 15, n. 1, p. 45-50, Jan.

2014. Disponível em <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/viewFile/589/558>

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RAMOS, M. N. *Qualificação, competências e certificação: visão educacional*. In: Ministério da Saúde, **Formação Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência**. Maio de 2001. Disponível em <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf>

RAMOS, A. A. L. *Proficiência e Competência Linguística: O que isso significa? Adequação conceitual em exame de L2/LE*. n: Ortiz Alvarez, M. L. (org.), **Ecos do Profissional de Línguas: Competências e teorias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

RIBEIRO, L. A. M. *Observando a Competência Acadêmica de Jovens Aprendizes de Língua*. In: Almeida Filho (org.) **Competência de Aprendizes e Professores de Línguas**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

RIBEIRO, L. V. R. **Quem sabe faz a hora: Estratégias de aprendizagem na Formação em Letras-Espanhol a Distância**. Dissertação de Mestrado, UnB: Brasília, 2014.

RIOS, T. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1995.

ROCHA, C. H. *Reflexões e Proposições para o Ensino de LE para Crianças no Contexto Educacional brasileiro*. In: Alvarez, M. L. O; Silva, K. A. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília, DF: UnB/FINATEC; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ROCHA, C. H.; SILVA, K. A. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação: os gêneros discursivos como meio para o desenvolvimento de competências*. In: Consolo, D. A; Teixeira da Silva, V. L. (org.). **Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP:HN, 2007.

RODRIGUES. D. F. *A Competência Lexical e o Ensino da Oralidade em Aulas de Língua Estrangeira*. In: Consolo, D. A; Teixeira da Silva, V. L. (org.). **Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007.

ROTH, D.; MARCUZZO, P. *Um recorte do cenário atual da Linguística Aplicada no Brasil*. In: Silva, K. A.; Alvarez, M. L. O. (orgs.) **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2008.

SACRISTÁN, J. G. *Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação*. In: _____. (Org.). **Educar por competências. O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. p.13-63

SANDEI, M. L. R. *O Papel do Sentido de Plausibilidade na Formação em Serviço dos Professores de Língua Estrangeira*. In: Alvarez, M. L. O. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares – estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**. Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/FINATEC; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

SANT'ANA, J. S.; MOURA, G. A.; COSTA, C. M. *No Rastro da Competência: evolução de um construto teórico*. In: Almeida Filho (org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SANT'ANA, J. S. *Configuração da Competência Aplicada – prolegômenos para a conscientização da práxis*. n: Ortiz Alvarez, M. L. (org.), **Ecos do Profissional de Línguas: Competências e teorias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. *O Cisne e o Patinho: Esperança e Retrocesso na História de um Centro Público de Línguas*. In: **Revista HELB**, Ano 4, nº 4, 1/2010.

_____. **A práxis Competente na Aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor**. Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília, 2005.

SANTOS, E. M. O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de Doutorado, Campinas, SP: UNICAMP, 2004.

SANTOS, M. B. **O Pibid Na Área De Ciências Sociais: da Formação do Sociólogo à Formação do Professor de Sociologia**. Tese de Doutorado do Programa de Pósgraduação do Departamento de Sociologia, Brasília: Instituto de Ciências Sociais/UnB.

SANTOS, B. S. *Um Discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez, 2008.

SARAIVA DOS SANTOS, P. **Requisitos e Expectativas na Construção da Competência Profissional de Ensinar LE**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/ UnB, 2005.

SARAIVA DOS SANTOS, P; ORTIZ ALVAREZ, M. L. *Requisitos e Expectativas na construção da Competência Profissional para Ensinar LE*. In: Ortiz Alvarez, M. L. (org.), **Ecos do Profissional de Línguas: Competências e teorias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SEEGER, A.; DA MATTA, R.; CASTRO, E. B. V. *A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras*. In: **Boletim do Museu Nacional**, Série Antropologia, n. 32, p. 2-19, 1979. Disponível em http://etnolinguistica.wdfiles.com/local-files/pessoa%3Aabertura/seeger_matta_castro_1979_pessoa.pdf

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

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

SCHMITZ, J. R. *Linguística Aplicada e o Ensino de Línguas no Brasil*. In: **Alfa**, São Paulo. 36: 213-236. 1992.

SILVA, E. R. **Uma Reflexão sobre a Ideia de Competência e Implicações Educacionais**. Tese de Doutorado, São Paulo: USP, 2010.

SMITH, N. Prefácio. In: Chomsky, N. **Novos Horizontes no Estudo da Linguagem e da Mente**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SOUSA, J. V. *Avaliação de políticas públicas de educação: contribuições para a reflexão da oferta do Curso Escola de Gestores*, 2ª edição – UnB/MEC, 2010- 2011. In: **EDUCAÇÃO à distância e gestores escolares: subsídios para avaliação de uma política pública** / Gilberto Lacerda Santos (organizador) – Brasília: Liber Livros, 2014.

SOUSA e SANTOS. *O ensino da língua Inglesa no Brasil*. In **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras** n.01, dezembro de 2011 (p. 3). Disponível em http://www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo04.pdf

SOUZA E SOUZA, L. S. *Arquitetura de Competências: organização de um modelo para formação de professores de LE*. In: Ortiz Alvarez, M. L. (org.), **Ecos do Profissional de Línguas: Competências e teorias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SOUZA, T. A. S. **O Inato e o Aprendido: a noção de *habitus* na sociologia de Pierre Bourdieu**. Dissertação de Mestrado, Brasília: UnB. 2007.

SPINK, M. J. P. *O Conceito de Representação Social na abordagem psicossocial/The Concept of Social Representations in Social Psychology*. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/sep, 1993. Disponível em <http://www.scielo.org/pdf/csp/v9n3/17.pdf>.

TADDEI, A. *Sobre a Escrita Etnográfica*. In: **Aurora**, Marília, v. 5, p. 103 – 118, 2012. Edição Especial.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O Trabalho Docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIN CARDOSO, R. C. *Imaginário e Competências na Formação para o Ensino de Línguas*. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.), **Competências de Aprendizes e Professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

TARGINO, L. M.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. *Saber e Saber Dizer o Conhecimento que Move o Ensino de Línguas*. In: Ortiz Alvarez, M. L. (org.), **Ecos do Profissional de Línguas: Competências e teorias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

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

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Fluência Oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE**. Tese de Doutorado, Campinas, SP: Unicamp, 2000.

_____. *A Competência Linguístico-comunicativa em Inglês (LE) de Alunos Formandos em Letras: mais de uma década depois*. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.), **Competências de Aprendizes e Professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. *A Competência para Avaliação na Formação do Professor de Línguas*. In: Consolo, D. A; Teixeira da Silva, V. L. (org.). **Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP:HN, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VEIGA, I. P. A. *Docência Como Atividade Profissional*. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (orgs.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (orgs.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. *O Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988-2002*. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas: Autores Associados, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>.

WIDDOWSON. H. G. **O Ensino de Línguas para Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1991.

WIELEWICKI, V. H. G. *A Pesquisa Etnográfica como Construção Discursiva*. In: **Acta Scientiarum**, Maringá, 23(1):27-32,2001.

WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction**. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1996.

ZORZAL, M. F. **O Discurso da Competência para o Trabalho e a Educação em Tempos Neoliberais: a história reeditada como farsa?** Tese de Doutorado, São Carlos: UFSCar, 2006.

ANEXO I – LIVRO TOP NOTCH

Learning Objectives

Top Notch 1 learning objectives are designed for false beginners. They offer a rigorous review and an expansion of key beginning concepts as well as a wealth of new and challenging material.


Unit	Communication Goals	Vocabulary	Grammar
<p>1 Getting Acquainted page 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Meet someone new Identify and describe people Provide personal information Introduce someone to a group 	<ul style="list-style-type: none"> Usage of formal titles Positive adjectives to describe people Personal information Countries and nationalities 	<ul style="list-style-type: none"> Information questions with <i>be</i> (review and common errors) Modification with adjectives (review) <i>Yes / no</i> questions and short answers with <i>be</i> (review) <p>GRAMMAR BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Be</i>: usage and form (review) <i>Be</i>: common errors Possessive nouns and adjectives (review)
<p>2 Going Out page 14</p>	<ul style="list-style-type: none"> Accept or decline an invitation Express locations and give directions Make plans to see an event Talk about musical tastes 	<ul style="list-style-type: none"> Music genres Entertainment and cultural events Locations and directions 	<ul style="list-style-type: none"> Prepositions of time and place Questions with <i>When</i>, <i>What time</i> and <i>Where</i> (review) <p>GRAMMAR BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> Prepositions of time and place: usage
<p>3 The Extended Family page 26</p>	<ul style="list-style-type: none"> Report news about relationships Describe extended families Compare people Discuss family cultural traditions 	<ul style="list-style-type: none"> Extended family relationships Marital status Relatives by marriage Describing similarities and differences 	<ul style="list-style-type: none"> The simple present tense (review) <ul style="list-style-type: none"> Affirmative and negative statements <i>Yes / no</i> questions Information questions Common errors <p>GRAMMAR BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> The simple present tense: <ul style="list-style-type: none"> Usage, form, common errors Questions with <i>Who</i>
<p>4 Food and Restaurants page 38</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ask for a restaurant recommendation Order from a menu Speak to a server and pay for a meal Discuss food and health 	<ul style="list-style-type: none"> Parts of a meal Categories of food and drink Communicating with a waiter or waitress Adjectives to describe the healthfulness of food 	<ul style="list-style-type: none"> <i>There is</i> and <i>there are</i> with count and non-count nouns <i>Anything</i> and <i>nothing</i>: common errors Definite article <i>the</i>: usage <p>GRAMMAR BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> Non-count nouns: usage, expressing quantities <i>How much / How many</i> Count nouns: Spelling rules <i>Some</i> and <i>any</i>
<p>5 Technology and You page 50</p>	<ul style="list-style-type: none"> Suggest a brand or model Express frustration and sympathy Describe features of products Complain when things don't work 	<ul style="list-style-type: none"> Electronic products Household appliances and machines Features of manufactured products Ways to state a problem Ways to sympathize Positive and negative adjectives 	<ul style="list-style-type: none"> The present continuous (review): <ul style="list-style-type: none"> Actions in progress and future plans Statements and questions <p>GRAMMAR BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> The present continuous: form and spelling rules

Conversation Strategies	Listening/Pronunciation	Reading	Writing
<ul style="list-style-type: none"> Begin responses with a question to confirm Use <u>Let's</u> to suggest a course of action Ask personal questions to indicate friendliness Intensify an informal answer with <u>sure</u> 	<p>Listening Skills:</p> <ul style="list-style-type: none"> Listen for details Infer information <p>Pronunciation:</p> <ul style="list-style-type: none"> Intonation of questions 	<p>Texts:</p> <ul style="list-style-type: none"> An enrollment form Personal profiles A photo story <p>Skills/strategies:</p> <ul style="list-style-type: none"> Infer information Scan for facts 	<p>Task:</p> <ul style="list-style-type: none"> Write a description of a classmate <p>WRITING BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> Capitalization
<ul style="list-style-type: none"> Use <u>Really?</u> to express enthusiasm Provide reasons to decline an invitation Use <u>Too bad</u> to express disappointment Repeat with rising intonation to confirm information Use <u>Thanks, anyway</u> to acknowledge an unsuccessful attempt to help 	<p>Listening Skills:</p> <ul style="list-style-type: none"> Infer a speaker's intention Listen for main ideas Listen for details Listen for locations <p>Pronunciation:</p> <ul style="list-style-type: none"> Rising intonation to confirm information 	<p>Texts:</p> <ul style="list-style-type: none"> A music website An entertainment events page Authentic interviews A survey of musical tastes A photo story <p>Skills/strategies:</p> <ul style="list-style-type: none"> Interpret maps and diagrams Identify supporting details Make personal comparisons 	<p>Task:</p> <ul style="list-style-type: none"> Write a short personal essay about one's musical tastes <p>WRITING BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> The sentence
<ul style="list-style-type: none"> Use <u>Actually</u> to introduce a topic Respond to good news with <u>Congratulations!</u> Respond to bad news with <u>I'm sorry to hear that</u> Use <u>Thanks for asking</u> to acknowledge an inquiry of concern Use <u>Well</u> to introduce a lengthy reply Ask follow-up questions to keep a conversation going 	<p>Listening Skills:</p> <ul style="list-style-type: none"> Infer information Understand key details Identify similarities and differences Listen to take notes Listen for main ideas Listen for details <p>Pronunciation:</p> <ul style="list-style-type: none"> Blending sounds 	<p>Texts:</p> <ul style="list-style-type: none"> Family tree diagrams A self-help website A cultural-information survey A photo story <p>Skills/strategies:</p> <ul style="list-style-type: none"> Interpret a diagram Confirm facts Infer information 	<p>Task:</p> <ul style="list-style-type: none"> Make a Venn diagram Compare two people in a family <p>WRITING BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> Combining sentences with <u>and</u> or <u>but</u>
<ul style="list-style-type: none"> Use <u>Could you ...?</u> to make a polite request Use <u>Sure</u> to agree to a request Clarify a request by asking for more specific information Indicate a sudden thought with <u>Actually</u> Use <u>I'll have</u> to order from a server Increase politeness with <u>please</u> 	<p>Listening Skills:</p> <ul style="list-style-type: none"> Listen to take notes Infer the location of a conversation Listen to predict <p>Pronunciation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>The</u> before consonant and vowel sounds 	<p>Texts:</p> <ul style="list-style-type: none"> Menus A nutrition website A photo story <p>Skills/strategies:</p> <ul style="list-style-type: none"> Interpret a map Understand from context Infer information 	<p>Task:</p> <ul style="list-style-type: none"> Write a short article about food for a travel newsletter <p>WRITING BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> Connecting words and ideas: <u>and</u>, <u>in addition</u>
<ul style="list-style-type: none"> Use <u>Hey</u> or <u>How's it going</u> for an informal greeting Use <u>What about...?</u> to offer a suggestion Use <u>Really?</u> to indicate surprise Use <u>You know</u> to introduce a topic Express sympathy when someone is frustrated 	<p>Listening Skills:</p> <ul style="list-style-type: none"> Listen to predict Infer meaning Listen for details <p>Pronunciation:</p> <ul style="list-style-type: none"> Intonation of questions 	<p>Texts:</p> <ul style="list-style-type: none"> Newspaper advertisements A magazine ad for a new product A photo story <p>Skills/strategies:</p> <ul style="list-style-type: none"> Understand from context Activate language from a text 	<p>Task:</p> <ul style="list-style-type: none"> Write a paragraph describing a product <p>WRITING BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> Placement of adjectives

Unit	Communication Goals	Vocabulary	Grammar
6 Staying in Shape page 62	<ul style="list-style-type: none"> Plan an activity with someone Talk about habitual activities Discuss fitness and eating habits Describe someone's routines 	<ul style="list-style-type: none"> Physical activities Places for physical activities Frequency adverbs: expansion 	<ul style="list-style-type: none"> Can and have to: meaning, form, and usage The present continuous and the simple present tense (review) The present continuous: common errors <p>GRAMMAR BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> Non-action verbs Frequency adverbs: common errors Time expressions More on can and have to
7 On Vacation page 74	<ul style="list-style-type: none"> Greet someone arriving from a trip Ask about someone's vacation Discuss vacation preferences Describe good and bad travel experiences 	<ul style="list-style-type: none"> Adjectives to describe trips and vacations Intensifiers Ways to describe good and bad travel experiences 	<ul style="list-style-type: none"> The past tense of be (review): statements and questions The simple past tense (review): statements and questions Regular and irregular verb forms <p>GRAMMAR BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> The past tense of be: explanation of form The simple past tense: more on spelling, usage, and form
8 Shopping for Clothes page 86	<ul style="list-style-type: none"> Shop and pay for clothes Ask for a different size or color Navigate a mall or department store Discuss clothing do's and don'ts 	<ul style="list-style-type: none"> Clothing departments Types of clothing and shoes Clothing that comes in "pairs" Interior store locations and directions Formality and appropriateness in clothing 	<ul style="list-style-type: none"> Uses of object pronouns Object pronouns: common errors Comparative adjectives <p>GRAMMAR BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> Direct and indirect objects: usage rules Spelling rules for comparative adjectives
9 Taking Transportation page 98	<ul style="list-style-type: none"> Discuss schedules and buy tickets Book travel services Understand airport announcements Describe transportation problems 	<ul style="list-style-type: none"> Kinds of tickets and trips Travel services Airline passenger information Flight problems Transportation problems Means of public transportation 	<ul style="list-style-type: none"> Modals should and could: statements and questions Be going to to express the future: review and expansion <p>GRAMMAR BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> Modals: form, meaning, common errors Expansion: future actions
10 Shopping Smart page 110	<ul style="list-style-type: none"> Ask for a recommendation Bargain for a lower price Discuss showing appreciation for service Describe where to get the best deals 	<ul style="list-style-type: none"> Financial terms How to bargain How to describe good and bad deals 	<ul style="list-style-type: none"> Superlative adjectives Too and enough: usage and common errors <p>GRAMMAR BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> Superlative adjectives: usage and form Comparatives (review) Usage: very, really, and too

Countries and nationalities / Non-count nouns / Irregular verbs page 122
 Grammar Booster page 123
 Writing Booster page 142
 Top Notch Pop Lyrics page 149
 ActiveBook Self-Study Disc Inside back cover

5:02

C  **Photo story** Read and listen to a conversation between two people trying to catch a flight.

ENGLISH FOR TODAY'S WORLD
connecting people from different cultures
and language backgrounds



Marcos: Excuse me. Do you speak English?
Roger: Actually I'm French. But, yes.
Marcos: Thank goodness! I'm looking for Terminal 2.
Roger: No problem. That's where I'm going. Just follow me.

Roger: So where are you flying today?
Marcos: Manila. Then I'm connecting to a flight home.
Roger: Well, that's a coincidence. I'm on my way to Manila, too. Flight 56?
Marcos: Yes. But we should hurry. It's boarding in fifteen minutes.

Roger: And where is home?
Marcos: Brazil. São Paulo.
Roger: No kidding! I'm going to go to São Paulo next week!
Marcos: Really? What a small world!

Marcos: Portuguese speaker; Roger: French speaker

D Focus on language Find an underlined phrase or sentence in the Photo Story that has the same meaning as:


- 1 I'm traveling to ... 2 Let's walk faster. 3 I'm changing to ...

E Think and explain Circle T (true), F (false), or NI (no information). Then explain each answer.

- T F NI 1 Flight 56 leaves from Terminal 2. T F NI 4 Marcos is staying in Manila.
T F NI 2 Roger lives in France. T F NI 5 Roger is staying in Manila.
T F NI 3 Roger and Marcos are both flying to Manila. T F NI 6 The two men catch the flight.

F Pair work Complete the chart with the means of transportation you prefer for each occasion. Then discuss your choices with a partner.

	Means of transportation	Reason
To school or work	bus	affordable, convenient, I can read or work.
To school or work		
To social events on weekends		
For vacations in my country		
For vacations outside of my country		

 **Be sure to recycle this language.**

popular	cheap
convenient	scenic
affordable	boring
comfortable	long
expensive	short
relaxing	scary

VOCABULARY Kinds of tickets and trips

A Read and listen. Then listen again and repeat.



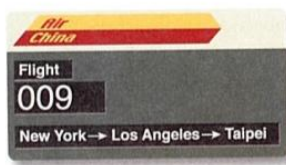
a one-way ticket



a round-trip ticket

JAPAN RAIL	Kodama (local)	Nozomi (express)
Tokyo	10:13	10:20
Odawara	10:30	-
Atami	11:00	-
Maibara	13:39	-
Kyoto	14:04	12:38

the local the express



a direct flight



a non-stop flight



an aisle seat a window seat

B Complete the conversations with words and phrases from the Vocabulary.

- A: Would you like a window or an aisle?
B: I like to walk around.
- A: Is Flight 3 a flight?
B: No. It's a flight. It makes a stop, but you don't have to change planes.
- A: Do you want a ticket to Rome?
B: Actually, I need a I'm not coming back!
- A: I'm sorry. It's too late to make the
B: Well, I'll take I'm not in a hurry.

GRAMMAR Modals *should* and *could*

should

Use **should** and the base form of a verb to give advice.

You **shouldn't** take that flight. You **should** take the non-stop.
Should they take the bus? (Yes, they **should**. / No, they **shouldn't**.)
When **should** we leave? (Before 2:00.)

could

Use **could** and the base form of a verb to suggest or ask about alternatives or possibilities.

The express bus is full, but you **could** take the local.
Could I take the 2:20? (Yes, you **could**. / No, you **couldn't**.)

GRAMMAR BOOSTER ▶ p. 138

- Modals: form and meaning
- Common errors

A Grammar practice Complete each statement or question with **should** or **could** and the base form.

- the express. The local arrives too late.
He / take
- They said two aisle seats or an aisle and a window.
we / have

- 3 a round-trip ticket. That way you won't have to wait in line twice.
You / get
- 4 Which train? We absolutely have to be there on time.
we / take
- 5 a ticket at the station or on the train. It doesn't matter.
They / buy

B Pair work Two coworkers are at Penn Station, and they work in Oak Plains. It's 7:20 A.M. They have to arrive in Oak Plains for work at 9:00. Use the schedule to discuss all the possible choices. Use **could** and **should**. Explain your choices.

“They could take the 7:30 express.”

“No. That train doesn't stop in Oak Plains.”

Blue numbers = express trains

Penn Station	Northway	Oak Plains	Carmel
7:15	7:50	8:30	9:00
7:25	—	8:25	8:55
7:30	—	—	8:55
7:30	8:05	8:45	9:15
7:50	8:25	9:05	9:35

CONVERSATION MODEL

- A** ^{5:04} Read and listen to someone buying tickets.
- A: Can I still make the 5:12 bus to Montreal?
 B: I'm sorry. It left five minutes ago.
 A: Too bad. What should I do?
 B: Well, you could take the 5:30.
 A: OK. One ticket, please.
 B: One-way or round-trip?
 A: Round-trip, please.

B ^{5:05} **Rhythm and intonation** Listen again and repeat. Then practice the Conversation Model with a partner.



NOW YOU CAN Discuss schedules and buy tickets

A Pair work Use the train departure board. Imagine it is now 7:15. Change the Conversation Model, based on where you want to go. Then change roles.

- A: Can I still make the train to?
 B: No, I'm sorry. It left minutes ago.
 A: What should I do?
 B: Well, you could take the
 A: OK. One ticket, please.
 B: One-way or round-trip?
 A:, please.

Don't stop!

- Discuss the price of tickets.
- Ask whether the train makes stops.
- Ask for the kind of seat you'd like.

DEPARTURES			07:15 AM
TO	DEPARTS	TRACK	
OSAKA	06:55	6	
NARITA	07:03	9	
KYOTO	07:12	19	
OSAKA	08:23	8	
NARITA	08:26	9	
KYOTO	08:31	18	

B Change partners Practice the conversation again. Discuss other departures.

GRAMMAR *Be going to to express the future: Review*

	base form
I'm going to	rent a car in New York.
She's going to	eat at the airport.
We're going to	take a taxi into town.

Remember: The present continuous is also often used to express future plans.
I'm renting a car in New York next week.

Are they going to need a taxi? (Yes, they are. / No, they aren't.)
Is Beth going to make a reservation? (Yes, she is. / No, she isn't.)

When are you going to arrive? (At noon.) Who are they going to meet? (The travel agent.)
Where is he going to wait? (In the lobby.) Who's going to take me to the airport? (Tom is.)

GRAMMAR BOOSTER - p. 138

• Expansion: future actions

A Grammar practice Complete each statement or question with **be going to** and the base form of the verb.

- | | |
|--|---|
| 1 tickets for the express. they / buy | 3 an aisle seat? you / ask for |
| 2 When for the airport? she / leave | 4 Who him to the train station? take |

B Complete the e-mail. Circle the correct verb forms.

Here's my travel information: I (1 leaving / 'm leaving) Mexico City at 4:45 PM. on Atlas Airlines flight 6702. The flight (2 is arriving / arriving) in Chicago at 9:50 PM. Mara's flight (3 going to get in / is getting in) ten minutes later, so we (4 're meeting / meeting) at the baggage claim. That's too late for you to pick me up, so I (5 'm going to take / take) a limo from O'Hare. Mara (6 goes to / is going to) come along and (7 spend / spending) the night with us. Her flight to Tokyo (8 not leaving / isn't leaving) until the next day.

C Pair work Ask your partner three questions about his or her future plans. Use **be going to**.

“What are you going to do on your vacation?”

VOCABULARY *Travel services*

A  Read and listen. Then listen again and repeat.



a rental car



a taxi



a limousine / a limo



a hotel reservation

B ^{5:07} **Listening comprehension** Listen to the conversations. Then listen again and complete each sentence with be going to and infer the name of a travel service.

- 1 He (reserve) a for her.
- 2 The tourist (need) a in Seoul.
- 3 She (get) a at John F. Kennedy Airport.
- 4 The agent (check) to see if he can reserve a for the tourist.

CONVERSATION MODEL

A ^{5:08} Read and listen to a conversation between a travel agent and a traveler.

- A: Hello. Baker Travel. Can I help you?
 B: I hope so. I'm going to need a car in Dubai.
 A: Certainly. What date are you arriving?
 B: April 6th.
 A: And what time?
 B: Let me check . . . 5:45 P.M.

B ^{5:09} **Rhythm and intonation** Listen again and repeat. Then practice the Conversation Model with a partner.

C Find the grammar Find and circle two ways that A and B express future plans in the Conversation Model.



NOW YOU CAN Book travel services

A Pair work Change the Conversation Model. Book one of the travel services from the Vocabulary. Use the tickets for arrival information. Then change roles.

- A: Hello. Can I help you?
 B: I'm going to need in
 A: What date are you arriving?
 B:
 A: And what time?
 B: Let me check . . .

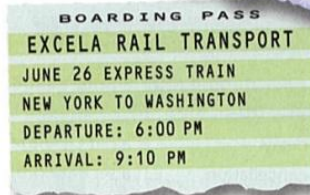
Don't stop!
Ask for additional services.

“I'm also going to need a hotel reservation.”

B Change partners Make your own flight, bus, or train tickets. Then practice the conversation again, using your tickets.

Your ticket

From _____
 To _____
 Date _____
 Departs _____ Arrives _____



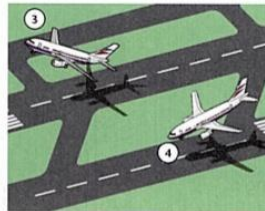
BEFORE YOU LISTEN

A ^{S-10} **Vocabulary** • Airline passenger information Read and listen. Then listen again and repeat.



① depart

② arrive

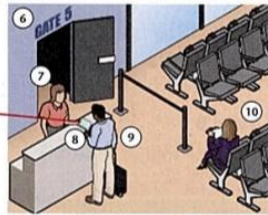


③ take off

④ land



⑤ go through security



⑥ the gate

⑦ an agent

⑧ a boarding pass

⑨ a passenger

⑩ the departure lounge

Some flight problems

- The flight is **overbooked**. The airline sold too many tickets, so some passengers can't board.
- The flight is **delayed**. The flight will depart late.
- The flight is **cancelled**. The passengers have to find another flight.

B Use the Vocabulary to complete the pre-flight instructions.

When you¹ at the airport, you should take your luggage to the check-in counter and get your². Then you can³, where⁴ have to put all their hand luggage on the belt. From there you should go to the⁵ your plane is departing from. If you are early and your plane hasn't landed or arrived at the gate, just have a seat in the⁶. When your flight is called, you can show your boarding pass to the⁷ and get on the plane. Be sure to turn off all electronic devices and put on your seat belt before your plane⁸ from the gate. Enjoy the takeoff, and have a good flight!

LISTENING COMPREHENSION

A ^{S-11} **Understand public announcements** Listen to the announcements. Check the travel problems.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> a delay | <input type="checkbox"/> a gate change |
| <input type="checkbox"/> a cancellation | <input type="checkbox"/> a security problem |
| <input type="checkbox"/> an overbooking | <input type="checkbox"/> a mechanical problem |



B ^{5:12} Listen for details Listen again and write the flight information.

- 1 flight number: 3 final departure gate:
 2 original departure gate: 4 final departure time:

PRONUNCIATION Intonation for stating alternatives

A ^{5:13} Listen to the rhythm and intonation of alternatives. Then listen again and repeat.

- 1 Well, you could take the train or the bus.
 2 They could wait or reserve a later flight.
 3 Would you like one-way or round-trip?

B Now practice saying each sentence on your own.

NOW YOU CAN Understand airport announcements

A Read the announcement by the gate agent for Rapid Air flight 58 from Brasilia to São Paulo. Make sure you understand the details.

“Good afternoon, ladies and gentlemen. Flight 58 is overbooked. We apologize. We need two volunteers to give up their seats on this flight. There are seats available on all later flights to São Paulo. If you volunteer to take a later flight, Rapid Air will give you a free round-trip ticket anywhere we fly. The free ticket is good for one year.”

B Pair work Now act on the airport announcement. Imagine that you and your partner have tickets on flight 58. First read the situation:

- The time is now 16:35.
- You have a very important dinner in São Paulo at 20:30.
- The flight takes about two hours gate to gate.

Then look at the departure schedule and discuss your alternatives.

DEPARTURES			
São Paulo	56	16:20	departed
Rio de Janeiro	89	16:40	boarding
São Paulo	58	16:50	now 17:25
São Paulo	60	17:50	on time

C Discussion Summarize your decision for the class and explain why you made that decision. How many students decided to take a later flight?



We could volunteer. Flight 60 is going to arrive before the dinner. What do you think?



I don't know. I think we should stay on flight 58. There's always a lot of traffic and we'll be late for the dinner.

Critical thinking Based on the Reading and your own ideas, discuss the following topics.

- 1 Why do you think people with confirmed reservations become "no-shows"?
- 2 What are some advantages of getting bumped? Would you volunteer to get off an overbooked flight? Explain.
- 3 What are some advantages of GPS systems? What are some disadvantages?
- 4 Do you prefer GPS systems or paper maps? Explain.

On your *ActiveBook* Self-Study Disc:
Extra Reading Comprehension Questions

NOW YOU CAN Describe transportation problems

A Check all the means of transportation you have taken. Then add other means you know.

				
<input type="checkbox"/> bus	<input type="checkbox"/> train	<input type="checkbox"/> taxi	<input type="checkbox"/> limousine	<input type="checkbox"/> ferry
			<input type="checkbox"/> other	
<input type="checkbox"/> ship	<input type="checkbox"/> airplane	<input type="checkbox"/> helicopter		

B Pair work Ask your partner questions about the means of transportation he or she checked.

“When was the last time you took a train?”

C Notepadding Choose a time when you had transportation problems. On the notepad, make notes about the trip.

means of transportation:
month, day, or year of trip:
destination:
bad memories:

D Group work Now tell your story to your classmates. Describe your transportation problems. Ask them questions about their problems.

You won't believe what happened on my trip. First, I got carsick in the airport limo. Then...



Be sure to recycle this language.

Problems	Responses
The ___ was terrible.	What was wrong with the ___?
The ___ were unfriendly.	I'm sorry to hear that.
They canceled my ___.	That's a shame / too bad.
The ___ didn't work.	
They lost my ___.	
Someone stole my ___.	
The ___ drove me crazy.	
The [flight] was bumpy / scary.	
The [drive] was long / boring.	

Review



More Practice

ActiveBook Self-Study Disc

grammar • vocabulary • listening
reading • speaking • pronunciation

A ^{5:17} **Listening comprehension** It's 7:26 A.M. now. Listen as you look at the departure board. Then listen again and use reasoning to determine if each statement is true or false. Circle T (true) or F (false).

DEPARTURES		
TO	DEPARTS	TRACK
WASHINGTON	7:10	6
BOSTON	7:22	9
PHILADELPHIA	7:25	19
WASHINGTON	8:25	8
BOSTON	8:26	24
PHILADELPHIA	8:31	18

- T F 1 They could take the 8:31.
- T F 2 They should take the 8:25.
- T F 3 They're going to Boston.
- T F 4 They're both going to take the train to Washington.
- T F 5 He usually takes the 7:25.
- T F 6 They should hurry.

B Complete each statement with a correct word or phrase.

- 1 It's important to make a early because it can be difficult to find a room after you arrive.
- 2 When your whole family is going to the airport together, you can reserve a It's usually very comfortable and has space for all of your luggage.
- 3 It can be convenient to use a if you want to drive but can't bring your own car.
- 4 Do you think I should take the train? I know it's much faster, but I'm not sure it stops at my station on weekends.
- 5 My husband always gets seat. He likes to get up and walk around on long flights.
- 6 I hope it's a flight. I get really scared every time the plane takes off or lands.
- 7 It's not a non-stop, but it's a flight. You don't have to change planes, but the plane stops twice.
- 8 Are you kidding? They it? That was the last flight! Just ten minutes ago they said it was here and ready to board!
- 9 The airline the flight, and when I got to the gate, the agent said another passenger had my seat. I had such bad luck!

^{5:18/5:19}
Top Notch Pop
"Five Hundred Ways"
Lyrics p. 150

C Complete the conversation with **be going to** and the indicated verbs.

- A: On Saturday, ^{1 we / leave} for Cancún.
- B: Really? ^{2 you / rent} a car there? There are some great places to explore.
- A: No. I think ^{3 we / stay} on the beach and rest.
By the way, where ^{4 you and Margo / go} for your vacation?
- B: I'm not sure. But ^{5 I / travel} to Bangkok on business next month, and ^{6 I / take} a few days off to go sightseeing. I hear it's great.

D Writing On a separate sheet of paper, write two paragraphs—one about your most recent trip and one about your next trip. In the first paragraph, describe the transportation you took and write about any problems you had. In the second paragraph, write about the transportation you plan to take. Use **be going to**.

WRITING BOOSTER • p. 147

- The paragraph
- Guidance for Exercise D

ANEXO II – LIVRO EL EXPRESS

Nueva edición
ELExprés

Curso intensivo de español
A1 - A2 - B1

Raquel Pinilla
Alicia San Mateo



Audio
descargable

ele

Español Lengua Extranjera



Contenidos

Unidad 0 ¿Empezamos? (pág. 10)

- El abecedario español
- Saludos y despedidas
- Expresiones para la comunicación en clase

Unidad 2 Busco estudiante para compartir piso (pág. 18)

Funciones

- Hablar por teléfono
- Describir una vivienda
- Preguntar datos personales
- Describir físicamente a una persona
- Comprender y redactar un anuncio

Gramática

- El adjetivo: género y número
- Presente de indicativo de los verbos terminados en *-er* y en *-ir*
- Verbo *tener*
- Contracciones *del* y *al*

Léxico

- Números del 0 al 20

Cultura

- Tipos de vivienda
- Aspecto físico

Unidad 4 ¿Por qué no vamos los tres? (pág. 30)

Funciones

- Proponer un plan o hacer una invitación
- Aceptar y rechazar planes e invitaciones
- Expresar planes futuros
- Preguntar y hablar sobre las horas

Gramática

- Futuro inmediato: *ir + a +* infinitivo
- Presente de indicativo de los verbos irregulares con cambio vocálico: *querer, poder y pedir*.

Léxico

- *Ir / Irse*
- Las horas
- Los días de la semana

Cultura

- Una ciudad monumental: Toledo

Unidad 1 En la biblioteca (pág. 14)

Funciones

- Presentarse y saludar
- Pedir y dar información personal

Gramática

- El artículo determinado
- El artículo indeterminado
- Presente de indicativo de verbos regulares terminados en *-ar*
- El sustantivo: formación del plural
- Verbos *llamarse* y *ser*
- *Tú / Usted*

Léxico

- Países y nacionalidades
- Lenguas
- El español en internet

Cultura

- Información personal

Unidad 3 No vivo lejos de aquí (pág. 22)

Funciones

- Pedir y dar direcciones
- Situarse en un plano
- Llamar la atención de alguien (*tú / usted*)
- Expresar obligación y opinión

Gramática

- Verbos *está(n) / hay*
- Verbos *estar (en), ir (a) y coger*
- Verbo *tener que +* infinitivo

Léxico

- Números del 20 al 100
- Muebles
- Establecimientos

Cultura

- Tiendas de barrio

Unidad 5 Un día de mi vida (pág. 34)

Funciones

- Hablar de acciones cotidianas
- Expresar frecuencia
- Expresar simultaneidad de acciones con el momento actual

Gramática

- Presente de indicativo de los verbos reflexivos: *levantarse*
- Verbos reflexivos y con cambio vocálico: *despertarse, acostarse, vestirse*
- *Soler +* infinitivo
- Presente continuo: *estar + gerundio*
- Presente continuo de los verbos reflexivos

Léxico

- Acciones habituales

Cultura

- La radio de tu vida

REPASO 0 - 3
(pág. 26)

Unidad 6 Me gusta estar en familia (pág. 38)

Funciones

- Expresar y preguntar sobre gustos y preferencias
- Expresar que se comparte o no la opinión de otro
- Señalar posesión
- Referirse a relaciones familiares
- Señalar e identificar personas, cosas y lugares

Gramática

- Verbos *gustar* y *encantar*
- Verbo *preferir*
- Adjetivos posesivos
- Adjetivos y pronombres demostrativos

Léxico

- Gustos y preferencias
- La familia

Cultura

- Los jóvenes españoles viven con sus padres

(pág. 46)

REPASO 4-7

Unidad 8 ¿Y qué tal fue el viaje? (pág. 50)

Funciones

- Referirse a momentos pasados: pasados lejanos y periodos de tiempo terminados
- Expresar movimiento y dirección

Gramática

- Pretérito indefinido de los verbos irregulares
- Expresiones temporales + pretérito indefinido
- Verbos + preposiciones

Léxico

- Viajes
- Ubicación y dirección

Cultura

- Un blog de viajes

Unidad 10 ¿A qué hora te has levantado hoy? (pág. 58)

Funciones

- Referirse a acciones pasadas recientes o dentro de periodos de tiempo no finalizados

Gramática

- Pretérito perfecto de indicativo
- Contraste de uso pretérito perfecto y pretérito indefinido
- *Ya* y *todavía no*
- Pronombres de objeto directo

Léxico

- Prensa y anuncios publicitarios

Cultura

- Historias de niños que hablan español

(pág. 66)

REPASO 8-11

Unidad 7 Toda una vida (pág. 42)

Funciones

- Referirse a acciones pasadas
- Señalar los datos de una biografía
- Formular preguntas

Gramática

- Pretérito indefinido de los verbos regulares
- La doble negación
- Los interrogativos

Léxico

- Acontecimientos en la vida de una persona
- Estados civiles
- Los meses y las estaciones del año
- Números del 101 al 2050

Cultura

- Una noticia de periódico

Unidad 9 Ropa de invierno y de verano (pág. 54)

Funciones

- Describir la ropa
- Hablar sobre los colores
- Hablar y preguntar por el tiempo

Gramática

- *Muy / Mucho*
- Concordancia entre sustantivos y adjetivos: los colores
- Preposiciones *por* y *para*

Léxico

- El tiempo atmosférico
- Los colores
- La ropa

Cultura

- El tiempo en Hispanoamérica

Unidad 11 Tienes que cuidarte (pág. 62)

Funciones

- Hablar y preguntar por el estado físico y la salud
- Expresar dolor físico
- Expresar obligación, consejo o sugerencia
- Justificarse
- Ir al médico

Gramática

- Verbo *doler*
- Uso de las perífrasis verbales: *tener que* + infinitivo
- *deber que* + infinitivo
- *hay que* + infinitivo
- Tratamiento *tú / usted*

Léxico

- Salud y enfermedad
- Las partes del cuerpo

Cultura

- Chistes

Contenidos

Unidad 12 Antes todo era diferente (pág. 70)

Funciones

- Indicar el contraste entre *antes* y *ahora*
- Describir personas, cosas y lugares en el pasado
- Referirse a acciones habituales en el pasado
- Hablar de recuerdos personales

Gramática

- Pretérito imperfecto de indicativo de los verbos regulares e irregulares
- Expresiones temporales que indican acciones habituales
- *Salía* + infinitivo
- *Ser* y *estar*

Léxico

- Momentos de la vida de una persona
- Recuerdos infantiles

Cultura

- Tradiciones: los Reyes Magos

Unidad 14 Y entonces le conté mis recuerdos (pág. 78)

Funciones

- Narrar y describir en el pasado
- Hablar sobre recuerdos y anécdotas personales

Gramática

- Pronombres personales de objeto directo e indirecto
- Orden de dos pronombres + verbo
- Contraste entre pretérito indefinido y pretérito imperfecto de indicativo
- Conectores

Léxico

- Recuerdos personales
- Objetos de un mercadillo

Cultura

- Recuerdos y anécdotas del pasado

Unidad 16 Nos vamos de fiesta (pág. 90)

Funciones

- Hablar y preguntar sobre hábitos
- Ordenar una historia en el tiempo
- Hablar sobre fiestas y costumbres

Gramática

- Presente de indicativo de verbos regulares e irregulares
- *Se*
- Verbos *poner* / *quitar*; *encender* / *apagar*

Léxico

- Partes del día y horas
- Comidas y bebidas tradicionales

Cultura

- Fiestas populares
- Costumbres y tradiciones
- Ciudades de España

Unidad 13 Apaguen sus móviles, por favor (pág. 74)

Funciones

- Pedir algo a alguien
- Comprender y mantener una conversación telefónica
- Solicitar información
- Pedir y dar permiso

Gramática

- Imperativo afirmativo de los verbos regulares e irregulares
- *Poder* + infinitivo
- Imperativo + pronombre / *Poder* + infinitivo + pronombre

Léxico

- Vocabulario relacionado con el teléfono

Cultura

- El uso del teléfono móvil

Unidad 15 ¿Qué nos traerá el futuro? (pág. 82)

Funciones

- Hablar de acciones futuras
- Expresar planes e intenciones
- Expresión de la condición
- Expresión de deseos
- Comentar las impresiones sobre el curso y las expectativas
- Expresar acuerdo y desacuerdo

Gramática

- Futuro imperfecto de indicativo: verbos regulares e irregulares
- *Si* + presente, presente / futuro
- *Si* + presente, imperativo
- *Me gustaría* + infinitivo

Léxico

- Predicciones para el futuro

Cultura

- Las impresiones del curso

Unidad 17 Vamos a recordar el pasado (pág. 96)

Funciones

- Referirse a acciones pasadas recientes
- Referirse a momentos pasados: pasados lejanos y periodos de tiempo terminados
- Expresar opinión

Gramática

- Repaso de los tiempos de pasado de indicativo: pretérito perfecto / pretérito indefinido

Léxico

- Estilos musicales

Cultura

- El cantante español Alejandro Sanz
- La cantante colombiana Shakira
- El bailarín Joaquín Cortés

REPASO 12-15 (pág. 86)

Unidad 18 Recordar el pasado: los viajes (pág. 102)

Funciones

- Hablar de acciones habituales, describir y expresar simultaneidad en el pasado
- Referirse a acciones pasadas anteriores a otras acciones pasadas o presentes

Gramática

- Repaso del pretérito imperfecto de indicativo: forma y usos
- Pretérito pluscuamperfecto de indicativo

Léxico

- Viajes y desplazamientos
- Vacaciones

Cultura

- Un blog de viajes: Cancún (México)

REPASO 16-19 (pág. 114)

Unidad 20 Aprender lenguas (pág. 118)

Funciones

- Dar órdenes y consejos
- Opinar

Gramática

- Imperativo negativo
- Imperativo afirmativo
- La doble negación

Léxico

- El aprendizaje de lenguas

Cultura

- La comunicación no verbal

REPASO 16-19 (pág. 114)

Unidad 22 ¿Dónde estarán ahora? (pág. 130)

Funciones

- Expresión de la probabilidad, duda y suposición (en el pasado reciente y en el presente)
- Hablar de acciones y proyectos futuros, relativamente seguros
- Expresión de la condición

Gramática

- Futuro simple
- Futuro compuesto
- *Quizá(s) / tal vez / probablemente* + presente de subjuntivo / indicativo

Léxico

- Situaciones habituales en un viaje

Cultura

- Autores contemporáneos españoles

REPASO 20-23 (pág. 142)

Unidad 19 ¡Ojalá cuidemos nuestro planeta! (pág. 108)

Funciones

- Formular deseos
- Opinar sobre el medio ambiente
- Hablar sobre acciones concretas para conservar el medio ambiente

Gramática

- Presente de subjuntivo: verbos regulares e irregulares
- *Ojalá (que)* + presente de subjuntivo
- *Querer / Esperar* + sustantivo / infinitivo / *que* + subjuntivo

Léxico

- Ecología y medio ambiente

Cultura

- Las energías renovables

Unidad 21 Yo, en tu lugar, trabajaría en el extranjero (pág. 124)

Funciones

- Expresar consejos y recomendaciones
- Expresión de la finalidad

Gramática

- El condicional
- *Yo, en tu lugar / Yo que tú* + condicional
- Verbos de influencia + presente de subjuntivo
- *Para* + infinitivo / *Para que* + presente de subjuntivo

Léxico

- Profesiones y actividades laborales
- Ofertas de empleo

Cultura

- El curriculum vitae

REPASO 20-23 (pág. 142)

Unidad 23 Noticias sorprendentes (pág. 136)

Funciones

- Hacer valoraciones
- Opinar

Gramática

- *Ser* y *estar* + adjetivos y sustantivos
- Pretérito perfecto de subjuntivo
- *Cuando* + presente de subjuntivo

Léxico

- Opiniones y valoraciones

Cultura

- Noticias
- Adriana Domínguez

Contenidos

Unidad 24 ¿Buscas algo? (pág. 146)

Funciones

- Describir algo conocido / desconocido
- Hablar del desarrollo de una acción
- Redactar un anuncio

Gramática

- Descripción con indicativo y subjuntivo
- Perífrasis verbales
- Preposiciones

Léxico

- Periódicos, revistas, televisión, internet

Cultura

- Medios de comunicación
- Canción "Corazón de tiza"

Unidad 26 ¿A qué dedica el tiempo libre? (pág. 158)

Funciones

- Expresar gustos
- Formular deseos
- Hacer hipótesis y expresar condiciones

Gramática

- Verbo *gustar* en presente, pretérito indefinido y condicional
- Repaso del presente del subjuntivo
- Pretérito imperfecto de subjuntivo

Léxico

- Ocio y tiempo libre
- Aficiones e intereses
- Deportes

Cultura

- Cine

Verbos (pág. 174)

Transcripciones (pág. 178)

Unidad 25 ¿Qué arte tienes? (pág. 152)

Funciones

- Dar opiniones
- Hacer valoraciones
- Describir

Gramática

- Verbos *pensar*, *creer* y *parecer*
- Repaso de los verbos *ser* y *estar*

Léxico

- Pintura y arquitectura

Cultura

- Monumentos de España e Hispanoamérica
- Arte románico
- Gaudí

Unidad 27 Deje su mensaje después de la señal (pág. 164)

Funciones

- Transmitir las palabras dichas por otras personas

Gramática

- Correlación de tiempos verbales en el estilo indirecto

Léxico

- Conversaciones telefónicas
- Recetas de cocina

Cultura

- Los nuevos españoles

(pág. 170)

REPASO 24 - 27

Presentación

Nueva edición actualizada y renovada de *ELExprés*, un curso intensivo de español destinado a estudiantes jóvenes y adultos que desean progresar rápidamente.

- Contiene 27 unidades estructuradas en tres secciones: Empezamos, Avanzamos y Ampliamos.
- Incluye repastos, autoevaluaciones y portfolio para comprobar los conocimientos adquiridos.
- Nuevas actividades y textos.
- Cuaderno de ejercicios con más actividades.

Su metodología se inspira en un minucioso análisis de las necesidades de comunicación de los estudiantes. Las actividades propuestas han sido elaboradas para que el alumno progrese de una manera gradual y ordenada y se sienta cada vez más seguro en el uso y dominio del español. Por ello, la nueva edición de *ELExprés* propone el trabajo con las diferentes destrezas a través de una amplia tipología de actividades de comprensión, expresión e interacción orales y escritas, así como la integración de los aspectos funcionales, gramaticales, léxicos, discursivos y culturales de la lengua.

Las 27 unidades de la nueva edición de *ELExprés* conducen al alumno desde un nivel de principiante absoluto hasta un dominio de nivel B1 (usuario independiente) conforme a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia. Las 15 primeras unidades corresponden a los niveles A1 y A2, y las unidades 16-27 al nivel B1.

Las primeras 15 unidades (A1 + A2) constan de 4 páginas. En ellas el alumno avanza con rapidez y, como ocurre en los primeros niveles, se produce un aprendizaje acelerado. Las 12 unidades siguientes (B1) son más extensas (constan de 6 páginas), porque tanto los textos de comprensión auditiva como los de comprensión lectora son más amplios y se requiere un mayor número de actividades para fijar los contenidos. Además, se ha calculado un número de horas similar para el nivel A (A1 + A2) y para el B1.

Cada cuatro unidades se ofrece una unidad de repaso y seguimiento del progreso realizado en ese bloque, para que así el estudiante sea consciente de sus logros y, en caso necesario, vuelva sobre aquellos contenidos trabajados, pero no consolidados.

Los repastos del nivel A (A1 + A2) tienen, además, una hoja de autoevaluación, mientras que en el nivel B1 hay una autoevaluación al final de cada unidad.

19

¡Ojalá cuidemos nuestro planeta!

Funciones

- Formular deseos
- Opinar sobre el medio ambiente
- Hablar sobre acciones concretas para conservar el medio ambiente

Gramática

- Presente de subjuntivo: verbos regulares e irregulares
- *Ojalá (que) + presente de subjuntivo*
- *Querer | Esperar + sustantivo / infinitivo*
- *Querer | Esperar + que + presente de subjuntivo*

Léxico

- Ecología y medio ambiente

Cultura

- Las energías renovables

Empezamos



1 Mira las imágenes de arriba. ¿Tienen algo en común? Relaciona las siguientes palabras con cada fotografía.

- vertidos tóxicos
- basura
- emisión de humos contaminantes
- deforestación
- pilas
- sequía

2 En grupos. Buscad otras palabras relacionadas con este tema.

3 Ahora, relaciona las imágenes con los siguientes deseos.

- Espero que la gente *utilice* siempre pilas recargables.
- ¡Ojalá *llueva* pronto!
- Espero que no *contaminemos* más las playas.
- ¡Ojalá todos *reciclemos* la basura!
- ¡Que los gobiernos *controlen* mejor la emisión de humos contaminantes!
- ¡Queremos que no se *corten* más árboles en nuestros bosques!

4 Observa este anuncio de una campaña institucional del Ministerio de Medio Ambiente de España y contesta a las preguntas.

- 1 Las palabras *herencia* y *heredar* están relacionadas. ¿Qué significan?
- 2 ¿Cuál es, en tu opinión, el mensaje del anuncio?
- 3 En el texto del anuncio, ¿a qué infinitivos corresponden los verbos subrayados? Se trata de una nueva forma, el presente de subjuntivo.

ESTE RÍO ES TU HERENCIA

Has heredado una gran tierra, CÚDALA

Aprovecha cada gota de agua que has heredado. Déjala correr solo cuando la necesites para que llegue a todos, y a todos los lugares.



Avanzamos

5 Esta joven nos dice lo que quiere o espera para el futuro. ¿En qué frases utiliza presente de subjuntivo?

1 *Quiero un planeta limpio.*

2 *Espero que mis hijos no hereden ríos contaminados.*

3 *No quiero malgastar el agua.*

4 *¡Ojalá en el futuro la gente sea menos consumista y recicle más!*

5 *¡Que las futuras generaciones puedan vivir en un mundo mejor!*



6 Lee estos titulares de periódico y formula deseos como los del ejercicio 5.

¡Ojalá no construyan más hoteles en la costa mediterránea! ¡Están destruyendo el medio ambiente!

Construcción masiva de hoteles en el Mediterráneo A

¿HA COMENZADO LA GUERRA POR EL AGUA? B

Reciclar es dar vida C

El futuro está en las energías renovables D

Ecología: ¿política o realidad? E

Aprender a cuidar el entorno: el consumo racional F

Cada vez más atascos en las grandes ciudades G

7 ¿Qué significan las palabras y expresiones subrayadas de los titulares del ejercicio anterior?

COMUNICACIÓN

Expresar deseos

Para expresar deseos podemos utilizar:

¡Ojalá!⁽¹⁾
¡Que + presente de subjuntivo!

⁽¹⁾ En Hispanoamérica se usa con más frecuencia *ojalá que* (*¡Ojalá que mañana llueva!*). En España se omite *que* en esta construcción.

■ *En los últimos meses hemos desarrollado un nuevo programa energético para aprovechar la fuerza del viento. ¡Ojalá funcione!*

● *Pues mucha suerte, ¡que salga muy bien!*

Querer + infinitivo (mismo sujeto)
Esperar

Querer + *que* + presente de subjuntivo
Esperar (sujetos diferentes)

Yo quiero visitar Roma en Semana Santa.

Yo espero que tengáis muy buenos resultados en el examen.

GRAMÁTICA

Presente de subjuntivo

Verbos regulares

	contaminar	vender	consumir
(yo)	contamine	venda	consume
(tú)	contamines	vendas	consumas
(él/ella, usted)	contamine	venda	consume
(nosotros/-as)	contaminemos	vendamos	consumamos
(vosotros/-as)	contaminéis	vendáis	consumáis
(ellos/-as, ustedes)	contaminen	vendan	consuman

Las formas de tercera persona coinciden con las del imperativo de *usted*.

Verbos irregulares

1 Los verbos con **cambio vocálico** en presente de indicativo mantienen las mismas irregularidades en presente de subjuntivo.

	poder	pensar	pedir
	o>ue	e>ie	e>i
(yo)	pueda	piense	pida
(tú)	puedas	pienses	pidas
(él/ella, usted)	pueda	piense	pida
(nosotros/-as)	podamos	pensemos	pidamos
(vosotros/-as)	podáis	penséis	pidáis
(ellos/-as, ustedes)	puedan	piensen	pidan

La vocal característica del presente de subjuntivo es:

-ar → e -er → a
-ir → a

Si recuerdas las formas del presente de indicativo, aprender el presente de subjuntivo va a ser muy fácil.

¡OJO!

Los verbos con cambio e>i mantienen la **irregularidad** en las formas **nosotros** y **vosotros**.

2 Los verbos con **la primera persona de singular irregular** en presente de indicativo mantienen esa irregularidad en todas las formas del presente de subjuntivo.

hacer	tener	salir	poner	decir	venir	oír	conocer	producir
haga	tenga	salga	ponga	diga	venga	oiga	conozca	produzca
hagas	tengas	salgas	pongas	digas	vengas	oigas	conozcas	produzcas
haga	tenga	salga	ponga	diga	venga	oiga	conozca	produzca
hagamos	tengamos	salgamos	pongamos	digamos	vengamos	oigamos	conozcamos	produzcamos
hagáis	tengáis	salgáis	pongáis	digáis	vengáis	oigáis	conozcáis	produzcáis
hagan	tengan	salgan	pongan	digan	vengan	oigan	conozcan	produzcan

Verbos con otras irregularidades

empezar (z>c): empie**ce**, empie**ces**, empie**ce**, empecemos, empec**éis**, empie**cen**.

aparcar (c>qu): apar**que**, apar**ques**, apar**que**, apar**quemos**, apar**quéis**, apar**quen**.

llegar (g>gu): lleg**ue**, lleg**ues**, lleg**ue**, lleg**uemos**, lleg**uéis**, lleg**uen**.

coger (g>j): co**ja**, co**jas**, co**ja**, co**jamos**, co**jáis**, co**jan**.

construir (i>y): constr**uya**, constr**uyas**, constr**uya**, constr**uyamos**, constr**uyáis**, constr**uyan**.

3 Verbos con **irregularidades específicas** en presente de subjuntivo.

	ir	ser	saber	dar	haber
(yo)	vaya	sea	sepa	dé	haya
(tú)	vayas	seas	sepas	des	hayas
(él/ella, usted)	vaya	sea	sepa	dé	haya
(nosotros/-as)	vayamos	seamos	sepamos	demos	hayamos
(vosotros/-as)	vayáis	seáis	sepáis	deis	hayáis
(ellos/-as, ustedes)	vayan	sean	sepan	den	hayan

8 Completa las siguientes frases con tus deseos.

- 1 Espero que en el futuro la gente _____.
- 2 Quiero _____.
- 3 ¡Que en la próxima _____!
- 4 ¡Ojalá todo el mundo _____!



9 Escucha la entrevista radiofónica a Juan Álvarez, representante del partido político *Por una tierra verde* y completa la tabla.

	V	F	No sé
1 La gente es consciente de la explotación abusiva de los recursos naturales.			
2 El petróleo puede agotarse pronto.			
3 Las energías renovables no son un problema político.			
4 De la energía solar se puede obtener otro tipo de energía.			



10 En parejas. ¿Qué cosas haces diariamente que sean perjudiciales o beneficiosas para el medio ambiente? Escríbelo y después habla con tu compañero.

PERJUDICIAL		BENEFICIOSO	
tú	tu compañero	tú	tu compañero
<i>Tirar las pilas usadas a la basura.</i>			<i>Usar productos de limpieza naturales en casa.</i>

Ampliamos



- 11** La preocupación por la ecología y las fuentes de energía es una realidad de nuestros días. En foros científicos se debate sobre el futuro del medio ambiente y las soluciones que se pueden adoptar para salvarlo. Antes de leer el siguiente fragmento de una conferencia, comenta con tu compañero qué posibles soluciones hay a este problema. Después, leed y escuchad el texto, y comprobad vuestras hipótesis.



Las energías renovables: el futuro del medio ambiente

Debemos apostar por las energías renovables porque son las únicas capaces de evitar el constante y rápido deterioro de nuestro medio ambiente.

En el viento, en el sol o en la fuerza del agua es posible encontrar los sustitutos adecuados para esas otras fuentes de energía con las que el hombre ha ido contaminando y destruyendo nuestros ecosistemas. Además, muchos de los recursos naturales de los que proceden esas fuentes de energía han sido tan explotados que se han agotado o están a punto de hacerlo.

Por todo ello, todos los gobiernos confían en las energías renovables y esperan que su desarrollo ayude a frenar fenómenos naturales con tantas repercusiones negativas sobre nuestro planeta y nuestras vidas como es, por ejemplo, el cambio climático.

“¡Ojalá los países inviertan cada vez más en energías renovables y se den cuenta de su necesidad!”, ha dicho recientemente en Barcelona el portavoz de la organización Greenpeace. Y ese es el camino que debemos seguir.

Queremos una naturaleza no contaminada, queremos que esté limpia, para nosotros y para los futuros habitantes de esta tierra. No queremos que los ríos y los mares aparezcan llenos de basuras y de restos industriales. Esperamos, sin duda, que vosotros, los jóvenes, los españoles y los de todo el mundo, comprendáis la importancia de estas fuentes de energía inagotables y que aprendáis a valorarlas y a usarlas racionalmente.

(Fragmento de la conferencia sobre Energías renovables en la Universidad Autónoma de Barcelona)

- 12** ¿Cómo se llaman estas energías renovables? ¿Has oído hablar de otras? Relaciona las dos columnas.

- | | |
|----------------------------------|--------------|
| 1 energía del viento | a hidráulica |
| 2 energía del sol | b eólica |
| 3 energía del agua | c solar |
| 4 energía del calor de la tierra | d geotérmica |

- 13** ¿A qué infinitivos corresponden las formas de presente de subjuntivo del texto?

- 14** En parejas. Escribid un breve discurso con vuestros deseos y soluciones para proteger el medio ambiente y leédselo a vuestros compañeros.



Autoevaluación

1 Las basuras se llevan a:

- a surtidores.
b vertederos.
c piscinas.

2 Luis _____ la casa de sus padres.

- a ha heredado
b ha llegado
c ha vuelto

3 La ecología es:

- a el estudio de la economía.
b el estudio de las energías.
c el estudio de los seres vivos y su entorno.

4 Es más ecológico usar pilas _____.

- a renovables.
b recargables.
c utilizables.

5 El consumo racional es:

- a el consumo moderado.
b el consumo humano.
c el consumo impulsivo.

6 La fuerza eólica procede _____.

- a del viento
b del mar
c de la tierra

7 La 2.ª persona del plural del presente de subjuntivo del verbo *ser* es:

- a sed.
b sois.
c seáis.

8 ¡Ojalá _____ a tiempo! El examen es a las nueve.

- a llegaste
b llegas
c llegues

9 Espero que _____ más verdura. Es muy sano.

- a consumimos
b consumamos
c consumemos

10 La 3.ª persona del plural del presente de subjuntivo del verbo *saber* es:

- a sepan.
b saben.
c sabían.

11 No quiero que la gente _____ el agua.

- a malgasta
b malgasten
c malgaste

12 La 2.ª persona del plural del presente de subjuntivo de *pedir* es:

- a pedís.
b pedisteis.
c pidáis.

13 Los gobiernos quieren _____.

- a potencien las energías renovables
b potenciar las energías renovables
c que potencian las energías renovables

14 La 2.ª persona del singular del presente de subjuntivo del verbo *oir* es:

- a oyes.
b oías.
c oigas.

15 ¡Que todo _____ bien!

- a sale
b saldrá
c salga

16 Espero que _____ más carriles para bicicletas.

- a construyan
b construyen
c construyen

17 La 1.ª persona del singular del presente de subjuntivo del verbo *empezar* es:

- a empiece.
b empiezas.
c empiece.

18 En Hispanoamérica se dice:

- a ¡Ojalá que no haga tanto calor mañana!
b ¡Ojalá no haga tanto calor mañana!
c ¡Ojalá que no hace tanto calor mañana!

19 La 1.ª persona del singular del presente de subjuntivo del verbo *dar* es:

- a de.
b daré.
c dé.

20 En esta unidad hemos presentado el presente de _____.

- a indicativo
b subjuntivo
c imperativo

Total: _____ de 20

¿Es la primera vez que visitas Argentina?

COMPRENDER

1 Lee el texto con atención y escribe un pie de foto para cada una de estas imágenes.



Argentina

Del trópico de Capricornio al Polo Sur, Argentina se extiende de norte a sur a lo largo de unos 3300 km de variados paisajes. Un país de **enormes** contrastes que ofrece desde **inacabables** llanuras hasta la cumbre más alta del hemisferio sur, el Aconcagua, con 6959 m, en la cordillera de los Andes. Desde los desérticos altiplanos del noroeste, con valles y coloridas montañas, hasta la región de los lagos, bosques y glaciares de la Patagonia, sin olvidar la selva subtropical al noreste, con fenómenos tan espectaculares como las cataratas del Iguazú, ni el **litoral** atlántico, que exhibe en la península Valdés una de las mayores concentraciones de **fauna** marina del planeta.

Pero tan extenso y bello entorno natural no podría tener mejor **contrapunto** que la fascinante capital bañada por el Río de la Plata: Buenos Aires. La que en su día fue puerta de entrada a la tierra de las oportunidades para miles de inmigrantes que huían del hambre y las guerras de la vieja Europa, es hoy una ciudad moderna de espíritu comercial que conserva el carácter de sus **encantadores** barrios y su propia **banda sonora**: el tango. Cuenta con una población de más de tres millones y, si le sumamos el **área metropolitana**, unos doce millones. Está dentro de las 30 metrópolis más grandes del mundo.

La cordillera de los Andes exhibe su grandeza en las provincias patagónicas. Bosques milenarios y silenciosos con especies vegetales **autóctonas** y las cumbres de las montañas son picos de **granito** y campos de hielo. **Imponentes** mamíferos y aves marinas viven algunas temporadas en las costas patagónicas donde cumplen parte de su ciclo vital: colonias de lobos y elefantes marinos; las ballenas francas acuden a aparearse; y la mayor colonia de pingüinos anida en Punta Tombo. Y al sur, la Tierra del Fuego y la ciudad más **austral** del mundo, Ushuaia, una puerta abierta hacia la inmensa y misteriosa Antártida.



2 ¿Qué significan las palabras marcadas en **negrita** en el texto anterior? Relaciona las dos columnas.

- | | |
|----------------------|---------------------------------------|
| 1 enorme | a originario de ese lugar |
| 2 inacabable | b mineral muy duro |
| 3 litoral | c música de una película |
| 4 fauna | d relativo al hemisferio sur |
| 5 contrapunto | e muy grande, gigante |
| 6 encantador | f que provoca miedo o respeto |
| 7 banda sonora | g contraste |
| 8 área metropolitana | h que no tiene fin, interminable |
| 9 autóctono | i animales de una región |
| 10 granito | j poblaciones alrededor de una ciudad |
| 11 imponente | k costa |
| 12 austral | l que causa buena impresión |

3 Elabora una lista con todos los elementos referentes al paisaje que encuentres en el texto.

llanura, cumbre _____

4 Ponle un título a cada uno de los párrafos del texto.

ESCUCHAR

5 Escucha la entrevista que le hacen a Sonia, que ha estado en Argentina de vacaciones, y señala si estas afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

- 1 Ya había estado antes en el hemisferio sur.
- 2 En Argentina era invierno.
- 3 No tiene un viaje organizado para ir otra vez a Argentina, pero le gustaría.
- 4 En Buenos Aires no tuvo guía ni visita organizada.
- 5 En la Patagonia se quedó en un hotel que estaba en el centro de una ciudad.
- 6 El salto más alto de Iguazú tiene 80 metros.
- 7 En el Parque Nacional de Iguazú la flora y la fauna son muy ricas y variadas.
- 8 El Teatro Colón es famoso por sus espectáculos de tango.
- 9 Muchos argentinos tienen abuelos europeos.
- 10 El voseo está muy extendido en el español de Argentina.

6 Resume en cinco líneas el viaje de Sonia. Luego, añade al resumen alguna descripción.



HABLAR

7 Cuéntanos tu mejor viaje. Prepara una presentación sobre un lugar que hayas visitado recientemente. Busca información y fotos para realizar tu presentación. Tus compañeros te harán preguntas.

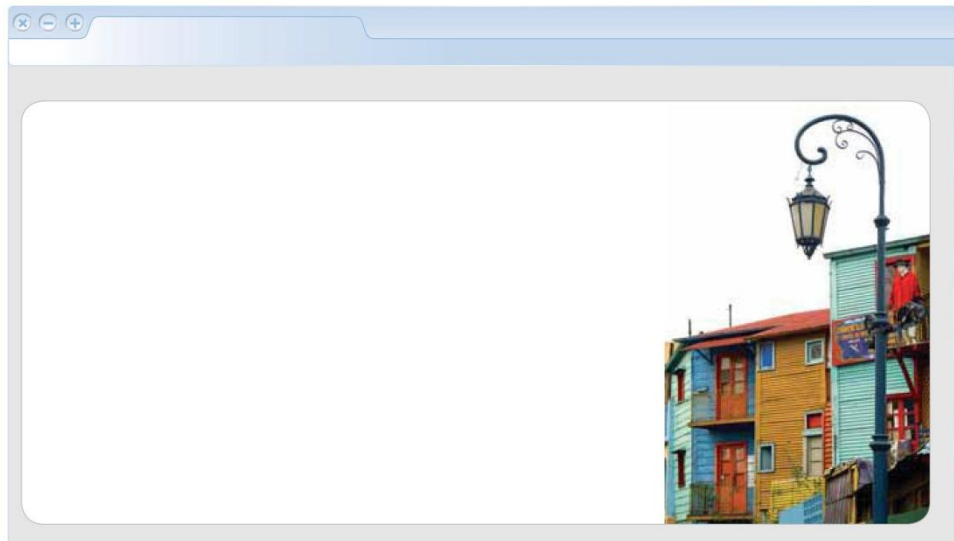


Puedes seguir este esquema:

- Localización, tamaño, número de habitantes...
- ¿Cuándo fuiste?
- ¿Con quién?
- ¿Por qué elegiste ese lugar? ¿Habías estado antes?
- ¿Qué hiciste?
- ¿Qué lugares visitaste: monumentos, museos, ciudades, barrios...?
- ¿Qué te gustó más?

ESCRIBIR

8 En parejas. Imaginad que estáis de vacaciones en Argentina. Escribid un correo electrónico a un amigo contándole cómo os lo estáis pasando, cuándo llegasteis, qué habéis visitado ya, cómo es un día normal...



¿QUÉ SABES HACER?

Señala todas las actividades que ya sabes hacer. Si no recuerdas alguna, vuelve a la unidad de referencia y repásala.

COMPRENSIÓN ESCRITA

¿Qué puedes comprender cuando lees?

- Comprendo textos sobre temas relacionados con el ocio y el tiempo libre: fiestas (16), música (17), viajes (18); medio ambiente y ecología (19).
- Soy capaz de buscar datos concretos en textos más o menos extensos (16 y 17).
- Entiendo, en líneas generales, textos sobre la biografía de una persona en los que se utilizan los tiempos verbales de pasado (17).
- Soy capaz de deducir palabras por el contexto en el que están y, con ello, comprender el texto de forma global (18).
- Soy capaz de entender un anuncio publicitario y dar mi opinión sobre el mismo (19).
- Puedo extraer las ideas principales de un texto expositivo (19).

COMPRENSIÓN AUDITIVA

¿Qué puedes entender?

- Comprendo conversaciones de la vida cotidiana que ocurren en mi tiempo libre (16), relacionadas con las vacaciones y los viajes (18).
- Soy capaz de entender programas de radio cuando la articulación es clara (17); y puedo extraer determinada información (17 y 19).

EXPRESIÓN ORAL

¿Qué puedes expresar?

- Puedo describir, hablar y preguntar sobre hechos, hábitos, experiencias cotidianas (16) y experiencias pasadas (18).
- Soy capaz de ordenar una historia en el tiempo (16).
- Puedo expresar mis gustos y dar mi opinión sobre temas que me interesan (16 y 17).
- Soy capaz de hablar sobre acciones pasadas recientes y momentos pasados, ya sean pasados lejanos o periodos de tiempo terminados (17).

- Puedo hablar sobre acciones pasadas anteriores a otras acciones (18).
- Soy capaz de formular deseos ante una situación dada (19).
- Sé preparar una breve presentación sobre un tema conocido, por ejemplo, el medio ambiente (19).

INTERACCIÓN ORAL

¿Cómo puedes interactuar con los demás?

- Puedo formular preguntas para obtener una determinada información sobre el pasado reciente, lejano o periodos de tiempo terminados (17).
- Puedo intercambiar información, contar mis experiencias (16 y 18) y formular deseos (19).
- Soy capaz de expresar mi opinión y argumentar un razonamiento (17 y 19).

EXPRESIÓN ESCRITA

¿Qué puedes escribir?

- Puedo escribir un texto descriptivo sobre hábitos, tanto presentes (16) como pasados (17 y 18).
- Soy capaz de escribir textos sencillos y coherentes sobre temas conocidos o que me interesan (19).

Soy capaz de utilizar y comprender vocabulario sobre los siguientes temas:

- Partes del día y horas (16).
- Comidas y bebidas tradicionales (16).
- Música (17).
- Viajes y desplazamientos (18).
- Vacaciones (18).
- Ecología y medio ambiente (19).



3

CURSO
DE ESPAÑOL
COMO LENGUA
EXTRANJERA

NUEVO
ESPAÑOL
EN MARCHA



LIBRO DEL ALUMNO



Francisca Castro Viúdez
Ignacio Rodero Díez
Carmen Sardinero Francos



NUEVO

ESPAÑOL EN MARCHA



LIBRO DEL ALUMNO

Francisca Castro Viúdez
Ignacio Rodero Díez
Carmen Sardinero Francos

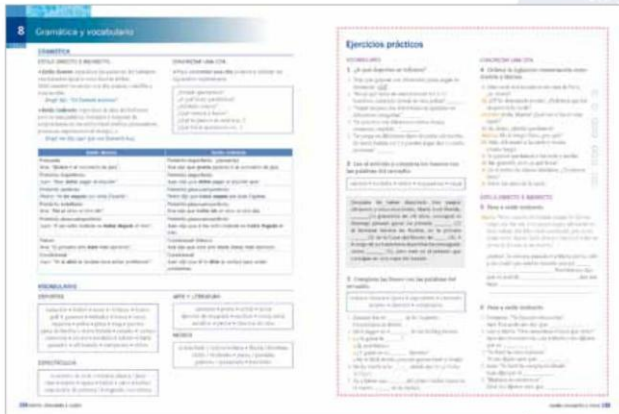


¿Cómo es Nuevo Español en marcha?

NUEVO ESPAÑOL EN MARCHA es un curso de español en cuatro niveles que abarca los contenidos correspondientes a los niveles A1, A2, B1 y B2 del *Marco común europeo de referencia*. También existe una edición con los niveles A1 y A2 en un solo volumen: *Nuevo Español en marcha Básico*. Al final de este tercer tomo los estudiantes podrán comprender textos en lengua estándar de temas conocidos por todos. También serán capaces de describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones en términos sencillos. En la sección *Comunicación y cultura*, los estudiantes afianzarán sus destrezas lingüísticas y, al final, podrán desenvolverse en las diversas situaciones con las que se puedan encontrar, desde un viaje a un país de habla hispana, hasta hacer reclamaciones o escribir distintos tipos de documentos.



1 Portada
Incluye los contenidos que se van a trabajar en la unidad.



5 Anexos

- Gramática, vocabulario y ejercicios prácticos.
- Verbos regulares e irregulares.
- Transcripciones.

4 Autoevaluación

Actividades destinadas a recapitular y consolidar los objetivos de la unidad. Se incluye un test con el que el alumno podrá evaluar su progreso según los descriptores del *Portfolio europeo de las lenguas*.



2 Apartados A, B y C

Se presentan, desarrollan y practican los contenidos lingüísticos citados al inicio de cada uno de ellos. Cada apartado sigue una secuencia cuidadosamente graduada, desde la presentación de las muestras de lengua hasta una actividad final de producción. A lo largo de cada unidad, el alumno tendrá la oportunidad de desarrollar todas las destrezas (leer, escuchar, escribir y hablar), así como de trabajar en profundidad la gramática, el vocabulario y la pronunciación, en una serie de tareas que van desde las más dirigidas a las más libres.

3 Apartado D - Comunicación y cultura

Incluye:

- Una página de Hablar y escuchar. El alumno escuchará y reproducirá diálogos de la vida diaria.
- Una página de Leer. A través de la lectura el estudiante adquirirá conocimientos de cultura del mundo hispano.
- Una página de Escribir. El alumno aprenderá a escribir correos electrónicos, cartas de reclamación, currículos vitae, postales, etc.

Contenidos

TEMA	A	B	C	D	PÁG.
Unidad 1 Gente	Vida cotidiana <ul style="list-style-type: none"> Rutinas y tiempo libre: <i>¿Cuánto tiempo hace que...? ¿Desde cuándo...?</i> 	¿Qué hiciste? ¿Qué has hecho? <ul style="list-style-type: none"> Hablar de experiencias en el pasado. Repaso de usos verbales (pretérito perfecto, indefinido e imperfecto). 	El futuro que nos espera <ul style="list-style-type: none"> Hablar sobre el futuro Usos del futuro. Pronunciación y ortografía: Acentuación.	Hablar y escuchar: Conocer a alguien. Cultura: El voseo Escribir: <ul style="list-style-type: none"> Organización de un escrito. Los párrafos. Uso de mayúsculas. 	7
Unidad 2 Lugares	En la estación <ul style="list-style-type: none"> Viajar. Referirse al pasado. Comprar billetes de tren, avión, autobús. Pretérito pluscuamperfecto: <i>Cuando llegamos, el tren ya había salido.</i> 	¿Cómo vas al trabajo? <ul style="list-style-type: none"> Moverse por la ciudad Hablar de transportes. Verbos de movimiento. Pronunciación y ortografía: Entonación exclamativa.	Intercambio de casa <ul style="list-style-type: none"> Describir una casa. Preposiciones de lugar. Pedir información para intercambiar una casa. 	Hablar y escuchar: Comer en Cuenca. Cultura: Cartagena de Indias Escribir: Un correo personal.	17
Autoevaluación 1/2					27
Unidad 3 Relaciones personales	Julia me cae bien <ul style="list-style-type: none"> Conocer a los otros. Hablar del carácter. Verbos reflexivos, verbos "le". Pronunciación y ortografía: Entonación interrogativa.	Amigos <ul style="list-style-type: none"> Descripción física y de la personalidad. Oraciones de relativo: indicativo o subjuntivo. 	Tengo problemas <ul style="list-style-type: none"> Pedir y dar consejos y sugerencias. Hablar de sentimientos. Condicional: forma y uso para dar consejos. 	Hablar y escuchar: Describir cómo son las personas. Cultura: Machu Picchu Escribir: Rellenar formularios.	29
Unidad 4 El tiempo pasa	¿Cuánto tiempo sin verte! <ul style="list-style-type: none"> Hablar del pasado. Perífrasis verbales: <i>dejar de, acabar de, empezar a, volver a</i> + infinitivo Perífrasis verbales: <i>seguir, llevar</i> + gerundio <i>Estaba / estuve / he estado</i> + gerundio. 	La educación antes y ahora <ul style="list-style-type: none"> Hablar de hábitos del pasado. Pretérito imperfecto. Antes y ahora. 	Trabajo y vocación <ul style="list-style-type: none"> Pretérito perfecto para hablar de experiencias. Formación de palabras: contrarios con <i>in- / i- / des-</i>. Pronunciación y ortografía: Acentuación de monosílabos.	Hablar y escuchar: Comentar los cambios de la vida. Cultura: Test sobre España y los españoles Escribir: Signos de puntuación: punto, dos puntos y coma.	39
Autoevaluación 3/4					49



Escribir

Solicitar algo por escrito

1 Lee el anuncio de una exposición en el Museo del Prado de Madrid.



MUSEO NACIONAL DEL PRADO

Las pinturas negras de **Goya**

Descubra las obras más sobrecogedoras
del pintor español

Del 1 de abril al 15 de mayo

Visita a la exposición: 6 €.
(descuentos especiales para grupos).
Horario: todos los días de 10 a 20 horas.
Lunes cerrado.

2 Imagina que eres un guía turístico y tienes que llevar a un grupo de turistas a ver la exposición anterior al Museo del Prado. Antes de ir, escribe un correo al departamento de reservas del museo para organizar la visita de un grupo de 30 personas.

- a Solicita información sobre los siguientes temas:
- ✓ Precio para grupos.
 - ✓ Posibilidad de visita guiada en el idioma de los turistas.
 - ✓ Uso de cámaras de fotos y vídeo.
- b Organiza el correo en los siguientes párrafos:
- ✓ Presentación.
 - ✓ Explica cuál es el motivo de tu escrito.
 - ✓ Solicita la información que necesitas (precio, cámaras...).
 - ✓ Despedida.
- c Utiliza el recuadro siguiente como ayuda.

Comunicación

- Muy señores míos:
- Me llamo... y me dirijo a ustedes como... (profesor, guía turístico, organizador de...)
- El motivo de este correo es...
- Me gustaría saber...
- ¿Sería posible...?
- ¿Hay posibilidad de...?
- ¿Podríamos...?
- Muy agradecido/a, a la espera de su respuesta se despide atentamente.

3 Puedes añadir la aclaración de nuevas dudas que se te ocurran como:

- Posibilidad de plaza de aparcamiento para el autocar.
- Posibilidad de pagar con tarjeta de crédito.
- Posibilidad de utilizar de forma gratuita el guardarropa para bolsas y macutos.
- Puerta de entrada especial para grupos.
- Posibilidad de comer en la cafetería.

Leer

El flamenco

- 1 ¿Has escuchado alguna vez música flamenca? ¿Te ha gustado?
- 2 Lee la información sobre este arte y contesta a las preguntas.

El arte flamenco

El arte flamenco es el resultado de una suma de culturas musicales que se desarrollaron en Andalucía y se han transmitido de generación en generación.

Sus orígenes son muy antiguos, pero no existe información escrita sobre el flamenco hasta el siglo XVIII. En esta música se pueden encontrar huellas de la música judía, árabe, castellana y gitana, es decir, de todos los pueblos que han pasado por Andalucía. Los que más influyeron sobre el folclore andaluz para el nacimiento del flamenco fueron los gitanos. Estos llegaron a España a principios del siglo XV, aunque hasta mediados del siglo XIX no aparece la palabra flamenco en referencia a los cantes y bailes de la región andaluza en España.

A mediados del siglo XX, el flamenco llegó al gran público sin perder su esencia a través de festivales al aire libre. El crecimiento del turismo contribuyó a la creación de tablaos, donde el baile y el cante son la base del espectáculo.

Nunca en su historia el arte flamenco ha gozado de la popularidad de la que disfruta hoy en día. Las universidades españolas ofrecen conciertos de música flamenca, y algunos artistas han sido premiados por las academias de las artes, entre ellos destaca el guitarrista Paco de Lucía.



UN GUITARRISTA UNIVERSAL

Paco de Lucía nació en Algeciras, Cádiz, en 1947. A los veinte años grabó su primer disco y tuvo su primer gran éxito popular en 1974, con su tema *Entre dos aguas*. Compuso bandas sonoras para distintas películas, entre las que destaca su colaboración con el director de cine español Carlos Saura. En octubre de 2004 recibió el premio Príncipe de Asturias de las Artes. En 2009 fue nombrado Doctor Honoris Causa por la Universidad de Cádiz, y en 2010 por el Berklee College of Music.

Paco de Lucía hoy está considerado como uno de los "catedráticos" de este arte. La obra del guitarrista gaditano supuso un hito en la historia de la música flamenca y le ha convertido en un referente indiscutible de la música española.

Murió en la ciudad mexicana de Playa del Carmen el 25 de febrero de 2014.

- 1 ¿Qué antigüedad tiene la historia del flamenco?
- 2 ¿Qué culturas musicales son la base de esta música?
- 3 ¿Quiénes tuvieron un papel más importante en su nacimiento?
- 4 ¿Cuándo se utiliza por primera vez el término "flamenco"?
- 5 ¿Qué es un tablao?
- 6 ¿Qué instrumento tocaba Paco de Lucía?
- 7 ¿Cuál fue su primer triunfo artístico?
- 8 ¿Cómo está considerado actualmente Paco de Lucía?
- 9 ¿Dónde murió?

8D COMUNICACIÓN Y CULTURA

Hablar y escuchar

Opinar sobre una película

1 Escucha el diálogo.

Daniel: ¿Has visto últimamente alguna película que te haya gustado?

Alicia: Ayer vi en la televisión *Chico y Rita*. Me dio mucha rabia no verla cuando la estrenaron. Yo prefiero ver las películas en el cine siempre que puedo.

Daniel: ¿De quién es?

Alicia: De Fernando Trueba y Javier Mariscal.

Daniel: ¿Y qué te pareció?

Alicia: Ya sabes que es una película de animación. No son mis preferidas, pero los directores han hecho un trabajo extraordinario. Es muy romántica y la música es fantástica. Ganó el premio Goya a la mejor película de animación y también estuvo nominada para los Óscar.



Fotograma de *Chico y Rita*

Daniel: ¿Y qué es lo que más te gustó?

Alicia: El argumento y la música. Es un homenaje al jazz latino. Se desarrolla en La Habana, París y Nueva York.

Daniel: Entonces, ¿me la recomiendas?

Alicia: Claro, con lo que te gusta el jazz..., estoy segura de que te va a encantar.

Comunicación

- ¿Has visto últimamente alguna película que te haya gustado?
- ¿De quién es?
- ¿Quién trabaja?
- ¿Qué te pareció?
- ¿Qué es lo que más te gustó?
- Entonces, ¿me la recomiendas?
- Me dio mucha rabia...
- Yo prefiero...
- Estoy segura de que...

2 Lee el diálogo y completa con las palabras del recuadro.

trabaja • aburrida • última
extraordinaria • pareció

- ¿Qué película es la (1) _____ que has visto?
- Blancanieves.
- ¿Quién (2) _____?
- Maribel Verdú.
- ¿Y qué te (3) _____?
- Los críticos dicen que es (4) _____, pero a mí me pareció muy (5) _____.

3 Pregunta y responde a tu compañero como en el ejemplo. Utiliza las ideas del recuadro.

- *¿Viste ayer el partido de fútbol de España contra Alemania?*
- *Sí, lo vi por la tele. Me dio mucha rabia no poder ir al campo.*
- *Yo también prefiero verlo en directo.*

- El concierto de... (pensar en un concierto u otro espectáculo reciente de tu ciudad: ópera, recital, obra de teatro...)
- La exposición de...
- El partido de... contra... (fútbol, baloncesto, etc.)
- El último capítulo de... (una serie...)

4 Practica un nuevo diálogo con tu compañero, como en el ejercicio 1. Puedes utilizar alguna de las ideas del ejercicio anterior.

5 Escucha las dos entrevistas y contesta a las preguntas.

- 1 ¿Qué tipo de película es *REC*?
- 2 ¿Qué le pareció a Carlos?
- 3 ¿A quién se la recomendaría?
- 4 ¿Qué tipo de película es *Torrente 4*?
- 5 ¿Qué le pareció a Susana?
- 6 ¿A quién se la recomendaría?

Sugerencias

HISTORIA DE UNA ESCALERA, EN CÓRDOBA

EL GRAN TEATRO DE CÓRDOBA acoge la obra *Historia de una escalera*, de Antonio Buero Vallejo. José Sacristán y MERCEDES Sampietro son los protagonistas de esta gran obra de teatro que narra los problemas personales de los vecinos de una escalera.

Sábado y domingo: 21.00 h.

Entradas: de 5 a 18 €.



EL ROCK JOVEN ANDALUZ EN GRANADA

Granada acogerá esta noche el **FESTIVAL DE MÚSICA DE ANDALUCÍA**. En él actuarán los granadinos Veronica's Aggressive State, los jienenses Dogma, y los cordobeses Superfly. Además, actuará Malú, como cabeza de cartel.

CARPA DEL RECINTO FERIAI.

Sábado: 22.00 h.

Entradas: 20 €.



HOYOS LLEVA YERMA A SAN FERNANDO

La Compañía de la bailaora **CRISTINA HOYOS** presenta en San Fernando (Cádiz) su espectáculo *Yerma*, basado en el texto de García Lorca. El montaje explora los conflictos de una mujer casada que busca sin éxito la maternidad.

REAL TEATRO DE LAS CORTES.

Sábado y domingo: 21.00 h.

Entrada gratuita.



MUESTRA DE PINTURA ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA EN JAÉN

Unas trescientas obras de los principales pintores españoles del siglo XX se dan cita en una exposición que ofrece además la posibilidad de comprar las últimas creaciones de estos autores.

SALA DE EXPOSICIONES DE LA DIPUTACIÓN.

Viernes, sábado y domingo.

Entrada libre.

Leer y escuchar

6 Este es un extracto desordenado de la obra *Historia de una escalera*, de Buero Vallejo. Completa el texto colocando en el lugar correspondiente las intervenciones de Fernando.

Fernando: Buenos días.

Generosa: Hola, hijo. ¿Quieres comer?

Fernando: _____

Generosa: Muy disgustado, hijo. Como lo retiran por la edad... Y es lo que él dice: "¿De qué sirve que un hombre se deje los huesos conduciendo un tranvía durante cincuenta años, si luego le ponen en la calle?". Y si le dieran un buen retiro... Pero es una miseria, hijo; una miseria. ¡Y a mi Pepe no hay quien lo encarrile! (Pausa) ¡Qué vida! No sé cómo vamos a salir adelante.

Fernando: _____

Generosa: Carmina es nuestra única alegría. Es buena, trabajadora, limpia... Si mi Pepe fuese como ella...


Fernando: _____

Generosa: Sí. Es que se me había olvidado la cacharra de la leche. Ya la he visto. Ahora sube ella. Hasta luego, hijo.

Fernando: _____

FERNANDO: _____

- 1 Gracias, que aproveche. ¿Y el señor Gregorio?
- 2 No me haga mucho caso, pero creo que Carmina la buscaba antes.
- 3 (Generosa sube. Fernando la saluda muy sonriente) Buenos días.
- 4 Hasta luego.
- 5 Lleva usted razón. Menos mal que Carmina...

7  Escucha y comprueba.

8 Contesta a las siguientes preguntas sobre el texto del ejercicio anterior.

- 1 ¿Qué dos personajes se encuentran en la escalera?
- 2 ¿De qué tres personajes habla Generosa?
- 3 ¿A quién jubilan?
- 4 ¿Cuál era su profesión?
- 5 ¿Qué problema tiene Generosa con su hijo Pepe?
- 6 ¿Cómo es Carmina?
- 7 ¿Con quién compara Generosa a Pepe?



1. Penélope Cruz



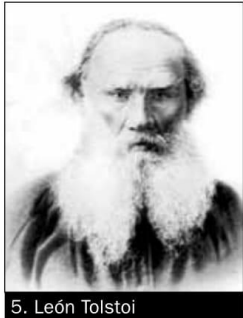
2. Alejandro Amenábar



3. Herbert von Karajan



4. Pablo Picasso



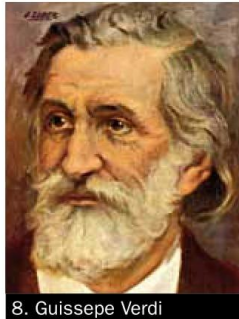
5. León Tolstói



6. Federico García Lorca



7. Mick Jagger



8. Giuseppe Verdi

Hablar

1 ¿A qué se dedican o se dedicaron estas personas? Elige la palabra correspondiente del recuadro.

Pablo Picasso era...

cantante • poeta • actriz
director de orquesta • escritor • compositor
pintor • director de cine

2 ¿Qué sabes de ellos? Escribe dos frases para cada uno.

Penélope Cruz es una actriz española. Creo que ha trabajado en alguna película de Almodóvar.

3 Escribe el nombre del músico que toca el instrumento.

- 1 violonchelo: violonchelista
- 2 violín: _____
- 3 piano: _____
- 4 guitarra: _____
- 5 saxofón: _____
- 6 batería: _____
- 7 flauta: _____

4 ¿De qué rama de arte crees que se está hablando?

- 1 La rima no tiene por qué ser perfecta. Poesía
- 2 La puesta en escena fue espléndida. _____
- 3 La fotografía era buena, pero con demasiados primeros planos. _____
- 4 El arte abstracto es difícil de entender. _____
- 5 La orquesta hizo vibrar al público. _____

Leer

5 Busca la respuesta a estas preguntas en la sección de sugerencias de nuestro periódico.

- 1 ¿Qué espectáculo trata sobre los problemas de unos vecinos?
- 2 ¿Qué espectáculo se puede ver en Cádiz?
- 3 ¿Cuál está basado en un texto de García Lorca?
- 4 ¿Cuál podrías ir a ver el viernes?
- 5 ¿En cuál de ellos podrás escuchar música moderna?
- 6 ¿En cuál podrás oír música y ver baile?
- 7 ¿A cuál se va a poder asistir durante más días?
- 8 ¿Cuál empieza más tarde?
- 9 ¿Cuál es el más caro?
- 10 ¿Cuáles son los más baratos?

Hablar

4 Piensa en algo interesante que hacer el próximo fin de semana. Invita a tu compañero. Sigue el esquema de la actividad anterior para quedar a una hora en un sitio determinado.

¿Qué te parece si el sábado vamos a ...?

5 Pregunta a tu compañero utilizando el vocabulario del ejercicio 1.

- *¿Cuándo fue la última vez que fuiste a...?*
- *Fui a... el fin de semana pasado.*
La última vez que fui a... fue hace un año.
Nunca he ido a...

Escribir

6 Elige uno de los sitios a los que fuiste y escribe algunas frases. Incluye las respuestas a las siguientes preguntas.

¿Dónde fuiste? • ¿Con quién fuiste?
¿Cuándo fuiste? • ¿Te gustó?
¿Qué viste / escuchaste?

La última vez que fui a _____
fue _____.
Fui con _____.
Vi / escuché _____.
Me pareció _____.

Gramática

ESTILO DIRECTO

- Reproduce las palabras del hablante exactamente igual a como fueron dichas. Gráficamente va escrito con dos puntos, comillas y mayúscula.

Juan dijo: "Esa película es muy buena".

ESTILO INDIRECTO

- Reproduce la información del primer hablante pero no sus palabras textuales y requiere de adaptaciones en las estructuras (verbos, pronombres, posesivos, expresiones de tiempo...).

Juan me dijo que esa película era muy buena.

ESTILO DIRECTO ... DIJO:...

"Esta película **es** muy buena".
"La exposición **fue** muy interesante".
"Mi abuela **tenía** muchos hermanos".
"La actuación **ha sido** impresionante".
"**Voy** a reservarlo por internet".
"Mañana **compraré** su último disco".
"Ya **habíamos visto** esta película".

ESTILO INDIRECTO (ME) DIJO QUE...

...esta película **es** / **era** muy buena.
...la exposición **fue** / **había sido** muy interesante.
...su abuela **tenía** muchos hermanos.
...la actuación **había sido** / **fue** impresionante.
...**iba** a reservarlo por internet.
...al día siguiente **compraría** su último disco.
...ya **habían visto** esa película.

7 Escribe las siguientes frases en estilo indirecto.

- 1 El concierto empezó a las siete y media.
Dijo que el concierto había empezado / empezó a las siete y media.
- 2 Sacaremos las entradas mañana por la tarde.
- 3 Vamos a ir en coche.
- 4 Hace dos años que no voy al teatro.
- 5 Iremos todos juntos.
- 6 Ese concierto ha sido muy caro.
- 7 No me gustó nada la película.
- 8 Lo he oído por la radio.
- 9 Me habían regalado las entradas.
- 10 Voy a leer la novela de Andrés.

8 Transforma las siguientes preguntas de estilo directo a estilo indirecto, como en los ejemplos.

- 1 ¿Dónde quedamos?
Dijo que / Quería saber dónde quedábamos.
- 2 ¿Venís al cine esta tarde?
Preguntó si / Quería saber si íbamos al cine esa tarde.
- 3 ¿Cuánto costaron las entradas?
- 4 ¿A qué hora habéis llegado?
- 5 ¿Nos vemos a la salida del trabajo?
- 6 ¿Comeréis con nosotros?
- 7 ¿Cuándo has vuelto?
- 8 ¿Viniste en metro?
- 9 ¿Dónde los escuchaste la última vez?
- 10 ¿Te gustaría venir con nosotros?

8B

¿Salimos?

- Concertar una cita
- Estilo indirecto

1 ¿A cuál de estos espectáculos has ido últimamente? Relaciona cada palabra del recuadro con su fotografía.

- 1 CIRCO
- 2 CONCIERTO DE ROCK
- 3 ÓPERA
- 4 CINE
- 5 EXPOSICIÓN DE PINTURA



Escuchar

2 Escucha la conversación entre Ana y Pedro y contesta a las preguntas.



86 ochenta y seis

- 1 ¿Para cuándo están quedando?
- 2 ¿Adónde van a ir?
- 3 ¿A qué hora quedan?
- 4 ¿Dónde se van a encontrar?
- 5 ¿Adónde van a ir antes del espectáculo?

3 Escucha de nuevo y completa las preguntas y respuestas.

SUGERENCIAS

- ¿Qué _____ esta tarde?
- ¿Y si _____?
- ¿Qué te parece _____?
- ¿Dónde _____?
- ¿A qué hora _____?
- Nos vemos _____, entonces.

RESPUESTAS

- Podemos _____.
- ¡Ah, vale, _____!
- Podemos quedar _____.
- ¿Qué tal a _____?
- Bien, _____.

Vocabulario

3 Localiza en el texto las palabras que corresponden a las siguientes definiciones.

- Mujer que logra ser la número uno en su deporte: _____
- Máximo premio al que opta un deportista olímpico: _____
- Deportistas que llevan la bandera de su país: _____
- Deportistas olímpicos discapacitados: _____
- Prepararse físicamente para una prueba deportiva: _____
- Aislamiento de un deportista antes de una competición: _____
- Lugar donde se sientan los espectadores en un estadio: _____
- Prenda que se utiliza para flotar en el agua: _____

4 Completa los textos con las palabras del recuadro.

campeona • récord • árbitro • batir • ganador
atleta • aficionado • medalla

Oro de Conde

El (1) **atleta** paraolímpico Javier Conde consiguió la (2) _____ de oro en los 5000 metros de los Mundiales de Atletismo celebrados en Nueva Zelanda.

Polonia venció

Polonia volvió a ganar el título femenino de (3) _____ europea de voleibol al (4) _____ en la final a Italia (campeona mundial) por 3-1.

Nuevo récord para David Meca

El nadador David Meca fue el (5) _____ por sexta vez consecutiva de la travesía de Barcelona, batiendo su propio (6) _____ del año 2000.

Más violencia

El (7) _____ Antonio Rama denunció ayer a un (8) _____ que el sábado pasado le arrojó una bicicleta cuando acababa de suspender un partido de juveniles en La Coruña.



Escuchar

5 Marina Alabau fue campeona olímpica de windsurf en las Olimpiadas de Londres. Escucha y completa la información.

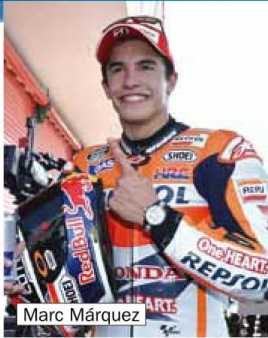
- Marina Alabau nació en _____.
- Fue campeona del mundo en _____.
- Ha ganado cinco campeonatos de _____.
- Preparó las Olimpiadas de Londres en _____.
- En Londres ganó _____.
- Probablemente en las próximas olimpiadas eliminen la prueba de _____.
- En los próximos campeonatos de Europa, Marina va a competir junto a _____.
- Además de windsurf, practica _____ y _____.
- El _____, el _____ y el puchero andaluz son sus comidas favoritas.
- Le gusta pasar sus vacaciones en _____ y en _____.

Vocabulario

6 Coloca las siguientes palabras en la columna correspondiente.

natación • guantes • casco • fútbol
 raqueta • pista • botas • palos • tenis
 ring • ciclismo • **piscina** • boxeo
 pista de hierba • pista batida • balón
 bicicleta • golf • **bañador**
 estadio • campo • carretera

DEPORTE	LUGAR	EQUIPAMIENTO
natación	piscina	bañador



Marc Márquez



Juan Martín del Potro



Mireia Belmonte



Neymar da Silva

1 ¿Conoces a estos deportistas? ¿Qué deportes practican? ¿De dónde son?

Leer

2 Lee la entrevista con Teresa Perales, campeona paralímpica de natación y relaciona las preguntas con las respuestas.

TERESA PERALES

A los 19 años quedó parapléjica. Probó suerte en la piscina y ahora, a sus 36 años, es la discapacitada con más medallas de la historia: 22, tantas como Michael Phelps.

- 1 Teresa, ¿cómo fueron tus inicios después de quedarte parapléjica? ___
- 2 ¿Por qué elegiste la natación? ___
- 3 ¿Cómo reaccionaste cuando te dijeron que ibas a ser la abanderada de España en Londres? ___
- 4 Han sido tus cuartos Juegos, ¿te han resultado especiales? ___
- 5 ¿Cuántas medallas has conseguido en Londres? ___
- 6 Has ganado por ahora 22 medallas olímpicas, las mismas que Michael Phelps, sin embargo no tienen la misma repercusión mediática... ___
- 7 ¿Cuánto hay que entrenar para lograr esos resultados? ___
- 8 ¿Y cómo compaginas todas estas horas de esfuerzo con tus obligaciones? ___
- 9 ¿Qué tratas en tu libro *Una vida sobre ruedas*? ___
- 10 ¿Cuáles son tus planes para el futuro? ___

a Al principio fueron muy duros, pero enseguida, con el apoyo de mi familia, logré salir adelante.

b Fueron únicos, porque estaba mi hijo en la grada y le pude entregar mi medalla de plata.

c Sobre todo es complicado cuando estás concentrada. De hecho, lo más duro para mí en este último año ha sido no poder ver ni a mi hijo ni a mi marido durante las concentraciones, ya que un niño de dos años no entiende por qué su madre se va de casa durante unos días. Eso es lo más duro.

d Depende de lo que el cuerpo aguante, pero no descarto ir a las olimpiadas de Río.

e Seis de seis: un oro, tres platas y dos bronce.

f El libro destaca que lo más importante es transmitir un mensaje de superación: tenemos que aprender a querernos a nosotros mismos y descubrir que tenemos muchas posibilidades en esta vida.

g Nunca había pensado en la posibilidad de nadar, de hecho, nadaba muy mal, pero empecé con un chaleco salvavidas y poco a poco fui teniendo una sensación de libertad que no había sentido antes.



h Sí es cierto: entrenamos las mismas horas, tenemos la misma organización, pero la situación económica del deporte paralímpico es mucho más precaria.

i Sentí una gran emoción y una gran responsabilidad. Al entrar en el estadio, estaba lleno de público y jamás olvidaré esa sensación.

j En los últimos tres meses solo he descansado un día entero. El resto me ha tocado entrenar, descansando un par de tardes por semana. En total son unas seis horas al día entre piscina y gimnasio.

Tiempo de ocio

- · Léxico de deportes
- · Concertar una cita
- · Espectáculos
- · **Cultura:** El flamenco

8



TEMA	A	B	C	D	PÁG.
Unidad 9 Noticias	Sucesos <ul style="list-style-type: none"> • Leer y escuchar noticias periodísticas. • Léxico del delito. • La voz pasiva. 	¡Cásate conmigo! <ul style="list-style-type: none"> • Estilo indirecto (II): transmitir órdenes, peticiones, sugerencias. 	Quiero que mi ciudad esté bonita <ul style="list-style-type: none"> • Expresión de deseo: <i>Me gustaría</i> + infinitivo / <i>Me gustaría que</i> + subjuntivo. 	Hablar y escuchar: Hablar de planes de estudios. Cultura: Atapuerca Escribir: Notas y recados.	95
Unidad 10 Tiempo de vacaciones	De viaje <ul style="list-style-type: none"> • Hacer preparativos para un viaje. • Expresión de la probabilidad y de la conjetura: <i>a lo mejor, quizás, seguramente...</i> 	Alojamientos <ul style="list-style-type: none"> • Elegir un hotel. Léxico de hospedajes. • Pedir un servicio. 	Historias de viajes <ul style="list-style-type: none"> • Tiempos de la narración. • Contar anécdotas. • Hablar del tiempo. 	Hablar y escuchar: Expresar probabilidad. Cultura: Guatemala Escribir: Una tarjeta postal.	105
Autoevaluación 9/10					115
Unidad 11 Tiempo de compras	En el mercadillo <ul style="list-style-type: none"> • Comprar en un mercadillo al aire libre. • Léxico de la ropa. • Pronombres personales de objeto directo e indirecto. 	¡Me encanta ir de compras! <ul style="list-style-type: none"> • Expresión de la cantidad. Uso de indefinidos: <i>bastante, mucho, poco, un poco, demasiado.</i> 	Un hombre emprendedor <ul style="list-style-type: none"> • Léxico de economía. • Usos de los artículos. 	Hablar y escuchar: Cambiar algo en una tienda. Cultura: Las líneas de Nazca (Perú) Escribir: Una carta de reclamación.	117
Unidad 12 Fiestas y tradiciones	7 de julio, San Fermín <ul style="list-style-type: none"> • Hablar de fiestas tradicionales. • Oraciones impersonales con <i>se</i>. 	¿Quieres venir a mi casa en Navidad? <ul style="list-style-type: none"> • Pedir un favor: <i>¿Te / Le importa</i> + infinitivo? • Pedir permiso: <i>¿Te / Le importa que</i> + subjuntivo? • Ofrecer ayuda: <i>Quiere(s) + que</i> + subjuntivo. 	Gente <ul style="list-style-type: none"> • Responder a un cuestionario personal. • Adverbios. 	Hablar y escuchar: Ofrecer y pedir ayuda. Cultura: Los aztecas Escribir: Una redacción: conectores discursivos.	127
Autoevaluación 11/12					137
Gramática, vocabulario y ejercicios prácticos					140
Verbos regulares e irregulares					164
Transcripciones					171

TEMA	A	B	C	D	PÁG.
Unidad 5 Salud y enfermedad	¿Por qué soy vegetariano? <ul style="list-style-type: none"> Hablar de dietas. Léxico de comida. Oraciones finales: <i>para</i> + infinitivo / <i>para que</i> + subjuntivo / <i>para qué</i> + indicativo. 	Las otras medicinas <ul style="list-style-type: none"> Hablar de terapias alternativas. Léxico del cuerpo humano. 	El sueño <ul style="list-style-type: none"> Consejos para dormir bien. Imperativo para dar consejos. Pronunciación y ortografía: La <i>g</i> y la <i>j</i> .	Hablar y escuchar: Dar consejos. Cultura: Cuba Escribir: Carta a un consultorio de salud.	51
Unidad 6 Nuestro mundo	Ecológicamente correcto <ul style="list-style-type: none"> Expresar sentimientos y opiniones: <i>me preocupa</i>, <i>me molesta que</i> + subjuntivo. 	Menos humos, por favor <ul style="list-style-type: none"> Expresar recomendaciones y obligaciones: <i>Hay que</i>, <i>es necesario</i> + infinitivo, <i>Es necesario que</i>, <i>hace falta que</i> + subjuntivo. Hacer valoraciones: <i>Es conveniente que</i> + subjuntivo. Pronunciación y ortografía: <i>Qu</i> , <i>z</i> , <i>c</i> .	La ecologista del Himalaya <ul style="list-style-type: none"> Comparativos y superlativos. Léxico de geografía. 	Hablar y escuchar: Protestar ante una situación. Cultura: Ciudades españolas Patrimonio de la Humanidad Escribir: Carta al director de un periódico.	61
Autoevaluación 5/6					71
Unidad 7 Trabajo y profesiones	Un buen trabajo <ul style="list-style-type: none"> Hablar de profesiones. Hablar de condiciones laborales. 	Cuando pueda, cambiaré de trabajo <ul style="list-style-type: none"> Oraciones temporales con <i>cuando</i>. <i>Cuando</i> + subjuntivo, <i>cuándo</i> + futuro. 	Si tuviera dinero... <ul style="list-style-type: none"> Hablar de condiciones poco probables. Oraciones condicionales: <i>Si tuviera dinero...</i> Pretérito imperfecto de subjuntivo. Pronunciación y ortografía: futuro / pretérito imperfecto de subjuntivo.	Hablar y escuchar: Buscando trabajo. Cultura: Refranes Escribir: Carta de motivación.	73
Unidad 8 Tiempo de ocio	Deportes <ul style="list-style-type: none"> Léxico de deportes. Hablar de deportistas. 	¿Salimos? <ul style="list-style-type: none"> Concertar una cita. Estilo indirecto (I): transmitir una información. 	Música, arte y literatura <ul style="list-style-type: none"> Léxico de espectáculos. Leer un fragmento de una obra de teatro. 	Hablar y escuchar: Opinar sobre una película. Cultura: El flamenco Escribir: Carta formal a una institución.	83
Autoevaluación 7/8					93