

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
CURSO DE DOUTORADO

DÉBORA IZÉ BALSEMÃO OSS

O PROFISSIONAL DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E
O SEU OBJETO DE ENSINO:
“Do you know what I mean?”

São Leopoldo
2013

DÉBORA IZÉ BALSEMÃO OSS

**O PROFISSIONAL DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E
O SEU OBJETO DE ENSINO:
*“Do you know what I mean?”***

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor, pelo Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS
Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientador: Prof^º Pós Dr^ª Marília dos Santos Lima

São Leopoldo
2013

CIP - Dados Internacionais de Catalogação

O84p Oss, Débora Izé Balsemão
O profissional do ensino de língua inglesa e o seu objeto de ensino :
“do you know what I mean?” / Débora Izé Balsemão Oss. - 2013.
274 f. : il. ; 29 cm.

Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos,
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo,
RS, 2013.

Orientadora: Profa. Pós-Dra. Marília dos Santos Lima.

1. Língua inglesa - Estudo e aprendizagem. 2. Linguística -
Formação de professores. 3. Ensino Médio - Brasil. 4. Educação -
Teorias sociológicas. I. Lima, Marília dos Santos. II. Título.

CDU: 811.111(078.7)

Catalogação na fonte elaborada pelo
Bibliotecário Marcelo Ribeiro Bohm - CRB 10/2032

DÉBORA IZÉ BALSEMÃO OSS

O PROFISSIONAL DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E
O SEU OBJETO DE ENSINO:
“Do you know what I mean?”

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor, pelo Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS
Área de concentração: Linguística Aplicada

Aprovada em 18 de junho de 2013.



Profa. Dra. Elizabeth Andrade Longaray (FURG)



Profa. Dra. Lucia Rottava (UFRGS)



Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS)



Profa. Dra. Marília dos Santos Lima (UNISINOS)

para o Jónes e para a Bruna



para o Alvaro e para a Ivone

AGRADECIMENTOS

São muitos os que precisam ser mencionados quando uma tese de doutoramento é finalizada – agora eu sei. São muitas coisas que precisam ser lembradas quando se escreve para essas pessoas tão especiais que foram tão gentilmente disponíveis ou respeitosamente reclusas, necessariamente presentes ou humanamente virtuais, insistentemente solidárias ou declaradamente silenciosas durante todo o processo: elas sabem quem são. Particularmente, eu gostaria muito de poder agradecer também a cada um dos alunos que já tive e que, mesmo sem saberem, me conduziram a este aprendizado. Em especial, eu gostaria de referir àqueles ALUNOS-COLEGAS por quem tenho o meu maior respeito e a quem devo a motivação para acreditar que é possível melhorarmos as nossas condições profissionais. Enquanto penso/escrevo, lembro-me também dos COLEGAS-COLABORADORES que – para quem lê a minha tessitura, são a Ana, o Dan, a Jane, o Luís, a Meg, a Rita e o Ron – para mim, são os companheiros de ofício, com quem ainda gostaria de ter a honra de dar continuidade a esse empenho colaborativo de olhar o fenômeno da FPL2 com as lentes científicas – *so help us our timetables, homework assignments, worksheets correction, class preparation, ...* Além deles, com quem tanto aprendi através das suas narrativas de VIDA, há também pessoas cuja ENERGIA que nos une é a mesma que move os nossos SONHOS; para elas, a minha AMIZADE INCONDICIONAL: Cris, Danielle, Denise, Gladis, Lisi, Lu e Val – *I love you*. Antes de terminar, eu preciso ainda nomear duas INSPIRAÇÕES: Marília, minha orientadora, e Niura, minha ‘mãe acadêmica’ – obrigada por TODOS os ensinamentos ... paciência, resiliência, força, respeito e alegria de viver vêm somente de quem tem para dar; e a generosidade de vocês é mágica. Finalmente – sempre no fim, porque os fins são as moradas do começo de tudo – a MINHA FAMÍLIA MARAVILHOSA, que acolhe as minhas ‘deborices’ das mais diversas maneiras: a Bruna, com aquele silêncio admirável e admirador que me diz tudo; o Jones, com o companheirismo e a cumplicidade que equilibra o nosso empreendimento VIDA-EM-COMUM; o Alvaro, com a condução onipresente de quem sabe e de quem admira; a Ivone, com a constância e o respeito necessários para acreditar que dá.

Last, but not least, meus mais profundos agradecimentos às professoras integrantes da minha banca examinadora, que tão generosamente compartilharam seus conhecimentos e suas palavras. À Professora Dra. Elizabete Andrade Longaray, pela sintonia necessária aos professores formadores acerca das questões globais e internacionais da aprendizagem. À Professora Dra. Lucia Rottava, cujas observações que, ainda de quando da qualificação, serviram para iluminar caminhos que muitas vezes se apresentaram nebulosos. À Professora Dra. Cátia de Azevedo Fronza, pela grande descoberta: a sintonia quanto à necessidade de intervir-se no território das infinitas possibilidades que é a sala de aula.

RESUMO

Como campo investigativo, a Formação de Professores de Segunda Língua (FPL2) se desenvolveu sob a influência da Teoria Sociocultural ao longo das últimas décadas. As contribuições desse ramo da Linguística Aplicada (LA) têm sido prolíferas no que tange os estudos que enfatizam o desenvolvimento de programas de ensino de segunda língua (L2) e, em especial, o desenvolvimento de programas de ensino para a docência em L2. Os principais temas investigativos em FPL2 são relacionados às experiências dos professores na aprendizagem e no ensino de L2; as origens e o desvelamento dos processos mentais dos professores e o seu impacto no ensino de L2; e o papel dos contextos de aprendizagem e de ensino de L2. Juntamente com as questões relacionadas à língua-alvo, esses três tópicos – experiência, processos mentais e contextos – constituem o sistema da aprendizagem para a docência de inglês no contexto do ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA, o qual é proposto como construto de aprendizagem para o ensino nesse âmbito específico a partir dos princípios oriundos da Teoria da Complexidade e da Teoria Sociocultural. O OBJETIVO deste estudo é contribuir para o debate atual que envolve a melhoria da qualidade do ensino médio da educação básica brasileira com base em estudos fundamentados na LA que enfatize a FPL2 de uma perspectiva interacionista. A abordagem reivindicatória / participatória do presente estudo qualitativo é reiterada pela participação de sete professores de língua inglesa do ensino médio de escolas públicas e particulares, os quais colaboraram com suas narrativas escritas e orais através de entrevistas semiestruturadas. A sua contribuição é, assim, a composição de construto que oferece alternativa para a FPL2, ou seja, um olhar que reconheça a interconexão sistêmica dos elementos envolvidos no desenvolvimento profissional dos professores de inglês, particularmente quando considerado a partir de uma perspectiva situada.

Palavras-chave: *Formação de Professores de Segunda Língua. Teoria Sociocultural. Abordagem Reivindicatória / Participatória. Teoria da Complexidade. Ensino Médio da Educação Básica Brasileira.*

ABSTRACT

Second Language Teacher Education (SLTE) as a field of inquiry has developed under the strong influence of Sociocultural Theory (SCT) over the past decades. The findings of this Applied Linguistics (AL) branch of investigation have contributed greatly to the development of second language (L2) teaching programs in general and to learning to teach L2 programs in particular. Main themes of inquiry in the SLTE field are related to practitioners' experiences in learning and teaching the L2; the origins and the unfolding of teacher cognition and its impact in L2 teaching; and the role of contexts of learning and of teaching L2. Along with the target language, these three topics – experience, cognition, and contexts – are part of a system that comprises the learning to teach English language in the Brazilian secondary school context, which is proposed to embrace a construct of learning to teach in such specific setting. The aim of this study is to contribute to the debate on the improvement of Brazilian secondary schooling by departing from AL findings on SLTE – as opposed to the acceptance of teacher training. The advocacy / participatory approach of this qualitative study is reinforced by the collaboration of seven secondary school English language teachers, who contributed with their written narratives followed by structured interactive interviews. The prime contribution of this study is the proposal of an alternative perspective to English language teacher education, i.e., one that actually acknowledges the systemic intertwinedness of agents in English language teachers' professional development, particularly from a situated point of view. In order to do so, a construct for SLTE for Brazilian secondary English language teachers is presented and developed from the perspective of Complexity Theory.

Keywords: *Second Language Teacher Education. Sociocultural Theory. Advocacy / Participatory Approach. Complexity Theory. Secondary Regular School Context.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Visão geral da pesquisa sobre os juízos, decisões e comportamentos dos professores Fonte: SHAVELSON; STERN, 1981, p. 461	31
Figura 2	<i>Continua</i> da proficiência em L2 e do preparo profissional Fonte: PASTERNAK; BAILEY, 2004, p. 161	85
Figura 3	Elementos de mediação interpsicológica das cognições do professor de línguas	109
Figura 4	Organização das cognições dos professores a partir da mediação intrapsicológica através da linguagem	110
Figura 5	Aproximação dos elementos de mediação intrapsicológica das cognições dos professores	111
Figura 6	Cognição do professor e elementos constitutivos Fonte: BORG, 2003, p. 82	112
Figura 7	Elementos e processos da cognição do professor de línguas Fonte: BORG, 2006: pos. 3455	116
Figura 8	A FPL2: um sistema complexo inserido em seu sistema maior	128
Figura 9	O subsistema língua-alvo inserido no SC \Rightarrow FPL2.....	132
Figura 10	O subsistema das experiências inserido no SC \Rightarrow FPL2.....	138
Figura 11	O subsistema das cognições inserido no SC \Rightarrow FPL2	141
Figura 12	Os subsistemas dos contextos de ensino e de aprendizagem inseridos no SC \Rightarrow FPL2 ...	142
Figura 13	O Construto do SC \Rightarrow FPL2: uma contribuição	169
Figura 14	<i>Narrative Knowledging</i> : estágios e participantes Fonte: BARKHUIZEN, 2011, p. 396	182
Quadro 1	ETAPA $\chi\alpha\omicron\varsigma$ – informações eliciadas a partir das narrativas autobiográficas escritas	191
Quadro 2	ETAPA COMPLEXUS – ‘nota’ dos saberes docentes atribuídos à instrução formal	218

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO <i>œ Where does it begin?</i>	11
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	11
1.2	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E QUESTÕES DE PESQUISA	17
1.3	OBJETIVOS DA PESQUISA	19
1.4	ÂMBITO DA PESQUISA	20
1.5	ORGANIZAÇÃO DA TESE	20
2	REFERENCIAL TEÓRICO <i>œ What comes first?</i>	22
2.1	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE L2	25
2.1.1	Cenários da Formação de Professores	28
2.1.1.1	O Professor Aprendiz	36
2.1.1.2	O Conhecimento do Professor	54
2.1.1.3	Um Olhar sobre a Reforma	57
2.1.2	A Aprendizagem para o Ensino de L2	63
2.1.2.1	Novas Orientações em FPL2	76
2.1.2.2	Novos Horizontes em FPL2	81
2.2	A TEORIA SOCIOCULTURAL E A FPL2	89
2.3	AS RELAÇÕES MENTAIS DOS PROFESSORES DE L2	106
2.4	A FPL2 E A TEORIA DA COMPLEXIDADE	118
2.4.1	Definindo e Caracterizando os Sistemas Complexos	121
2.4.2	A FPL2: Um Sistema Complexo	124
2.5	O ÂMBITO NACIONAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	143
2.5.1	O Contexto de Aprendizagem do Ensino Médio da Educação Básica Nacional	144
2.5.2	O Contexto de Ensino do Ensino Médio da Educação Básica Nacional	150
2.6	O CENÁRIO INVESTIGATIVO DA FPL2 NO BRASIL	156
2.7	O SC \Rightarrow FPL2 : UMA CONTRIBUIÇÃO	167
3	QUESTÕES METODOLÓGICAS <i>œ How do we see it?</i>	174
3.1	A PESQUISA NARRATIVA	175
3.2	A FPL2 E A PESQUISA NARRATIVA	180
3.3	OS NARRADORES E AS NARRATIVAS	187
3.4	A ABORDAGEM SISTÊMICA	195

4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS <i>œ So that's what it is!</i>	200
4.1	ETAPA ΧΑΟΣ – A ANÁLISE TEMÁTICA	200
4.2	ETAPA COMPLEXUS – A ANÁLISE SISTÊMICA	207
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS <i>œ The beginning of a new gyre</i>	226
5.1	AS QUESTÕES DE PESQUISA E SUAS RESPOSTAS POSSÍVEIS	228
5.2	SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	229
5.3	<i>WRAPPING-UP</i>	230

APÊNDICES

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 INTRODUÇÃO

“Where does it begin?”

“It doesn't happen all at once,” said the Skin Horse. “You become. It takes a long time. That's why it doesn't happen often to people who break easily, or have sharp edges, or who have to be carefully kept. Generally, by the time you are REAL, most of your hair has been loved off, and your eyes drop out and you get loose in the joints and very shabby. But these things don't matter at all, because once you are REAL you can't be ugly, except to people who don't understand.”

— Margery Williams
The Velveteen Rabbit

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O ensino de línguas na escola regular brasileira é, normalmente, associado a tarefas que desafiam professores, alunos, pais, gestores escolares, e mesmo os responsáveis pela implementação de políticas educacionais (LIMA, 2009 e 2011; MICCOLI, 2010; STEVENS; CUNHA, 2003). O ensino de línguas na escola regular brasileira é, também, normalmente associado à língua inglesa e às suas associações funcionais do ponto de vista global (CRYSTAL, 1997; GRADDOL, 2006; NUNAN, 2001) ou internacional (McKAY, 2002; WIDDOWSON, 2003), menos comumente da perspectiva local, a partir da realidade do profissional que intermedeia tal aprendizagem, o qual, não raro, é também ele ou ela aprendiz do objeto de ensino (BORG, 2006b; BURNS; RICHARDS, 2009; FREEMAN; RICHARDS, 1996; KAMHI-STEIN, 2009 e 2010; RICHARDS; NUNAN, 1990; WIDDOWSON, 2003).

Este estudo se refere à língua inglesa do ponto de vista do profissional que atua na educação básica que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (Capítulo II, Seção I, Art. 22º). Ora, para que seja possível ‘desenvolver o educando’, é necessária a figura indispensável do professor (DEWEY, 1910 e 2011; FREIRE, 2003). A educação básica por si só, e ainda que amparada pela Lei, não tem como assegurar ‘formação comum indispensável ...’ ao educando a não ser por intermédio de professores REAIS, de acordo com a acepção de Margery Williams (1881-1944), preparados condignamente tanto pela opção profissional que fizeram quanto pelas responsabilidades que lhes são atribuídas no exercício de seu ofício. É sobre a formação do professor de língua inglesa no contexto do nível médio da educação básica brasileira que este estudo discorre.

Como professora de ensino médio (doravante EM), a experiência do trabalho com os jovens alunos foi sempre muito prazerosa. As saudáveis exacerbações adolescentes compartilhadas durante mais de uma década foram ponto de partida para o tema de minha dissertação de mestrado¹, que investigou a motivação dos jovens para aprenderem inglês na escola regular. Mesmo tendo tido contato mais próximo com alunos de escolas regulares do setor privado, o benefício maior daquele estudo veio na forma de entendimento sobre a faixa etária como um todo, mais precisamente sobre os aspectos sociais e psicológicos do desenvolvimento humano e dos adolescentes em particular. Com o olhar mais aguçado sobre as expectativas dos jovens, a minha capacidade de aceitar os desafios impostos pelos alunos pareceu expandir-se na medida em que questões emblemáticas propostas instigavam ainda mais a minha criatividade tanto no trato quanto na proposição de aulas que deveriam ser usufruídas não somente pelos alunos, mas por mim mesma também. O prazer e a segurança que aquele conhecimento aprofundado sobre o que ocorre na cabeça, no corpo e no entorno dos adolescentes foi fulcral para o passo profissional seguinte: a formação de professores de inglês.

Formar professores e formar-se professor: – sabedores que somos (o leitor e eu) acerca das questões linguísticas referentes aos movimentos dos significados dos verbos, podemos perceber que *formar professores* insere transitividade objetiva direta, além da ação reflexiva – *formar-se*. Da maneira como a língua portuguesa nos permite conceber a ação *formar*², entendemo-la por constituir (-se); instruir (-se), educar (-se); organizar (-se); planejar; preparar (-se); entre outras definições utilizadas em sua transitividade objetiva indireta. Debrucemo-nos aqui sobre as questões mais objetivas e que mais diretamente influenciaram esta investigação.

O profissional do ensino de línguas é constituído a partir de vários encontros, alguns deles nem sempre reconhecidos academicamente ou levados em boa consideração pelo próprio professor de segunda língua (doravante L2³). Na minha formação como professora de inglês, por exemplo, são várias – e muitas vezes tortuosas – as maneiras como os conhecimentos acerca do ensino de L2 chegaram até as salas de aula onde tenho tido a

¹ OSS, Débora Izé Balsemão. A motivação na aprendizagem de inglês no ensino médio: um estudo descritivo. Dissertação de mestrado. Mestrado Interinstitucional Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade de Caxias do Sul – Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: UFRGS. 106 pp. 2001.

² In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2010, <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx?pal=formar> [consultado em 11 de junho de 2012] e LUFT, Celso Pedro. Dicionário Prático de Regência Verbal. São Paulo: Ática. 2 ed. p. 307. 1993.

³ Neste estudo refiro-me à língua inglesa no contexto de aprendizagem formal da escola regular, no nível médio da educação básica brasileira. As referências ocorrem, preferencialmente, sob a abreviação ‘L2’ ou sob o termo ‘segunda língua’. Os termos ‘línguas’ ou ‘outras línguas’ são utilizados em relação/contraposição à língua portuguesa; os termos ‘línguas estrangeiras’ e ‘línguas adicionais’ são utilizados somente quando assim forem mencionados pelos autores relacionados ou no caso de não haver outra forma de referência.

oportunidade de estudar e de atuar. Uma das questões que sempre me acompanharam diz respeito à minha própria formação, inicialmente egressa de Curso de Letras-Português. Mesmo tendo por primeira opção o Curso de Letras-Inglês, fui desestimulada a cursá-lo pela falta de oferta naquele momento e contexto específicos. Mesmo assim, e apesar de nunca ter frequentado uma só sessão sobre como ensinar outra língua que não aquela na qual graduara, não somente fui aceita por instituições especificamente voltadas ao ensino de inglês, como também fui convidada a atuar em escolas particulares de ensino regular, para trabalhar com alunos do EM. Aparentemente, o domínio da L2 era a credencial indispensável para a docência; a graduação em Letras, o suplemento.

Da docência para a função de coordenadora da área de línguas modernas, organizando turmas, planejando calendários, elaborando provas de nivelamento, selecionando currículos, entrevistando candidatos e recomendando a contratação de colegas da área de inglês, tudo se encaminhou muito rapidamente.

A organização de turmas e a elaboração e aplicação de provas de nivelamento eram, na época, novidades apresentadas pela LDB, que permitiu que a educação básica se organizasse “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização” (Capítulo II, Seção I, Art. 23º). Em relação ao “ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” foi também a partir da Lei que ficou autorizada a organização de “classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria” (Capítulo II, Seção I, Art. 24º IV) para os quais meus conhecimentos em língua inglesa pareciam ser suficientes para a docência.

Após alguns anos atuando no EM, tanto na docência quanto em coordenações, passei a atuar também no ensino superior. Foram muitas as variáveis que contribuíram para que a minha colaboração junto aos futuros professores de inglês fosse solicitada, mas tenho clareza de que a experiência como professora de adolescentes contribuiu bastante. Esse momento profissional, que para mim é de grande importância, ainda contava somente com minha graduação em Letras-Português; e foi muito recentemente que essa situação tomou novos rumos.

A prática em sala de aula do ensino médio da escola regular, o mestrado em aquisição da linguagem e a afeição pelos adolescentes foram, provavelmente, as credenciais para a atuação nos componentes curriculares de prática de ensino e estágio supervisionado do Curso de Letras-Habilitação em Língua Inglesa oferecidos pela instituição de ensino superior onde eu

atuava naquela ocasião. Mesmo com a oportunidade de participar da formação de futuros colegas professores de inglês, de poder contribuir na organização e no planejamento de suas aulas, de prepará-los para a profissão que havíamos escolhido através de levantamento de questões de ordem prática oriundas de experiências de sala de aula, de inquirições e de reflexões, mesmo assim permanecia o sentimento de que eu estava preparando-os para fazer algo que eu mesma não havia experimentado na sua totalidade.

Neste momento, ao qual refiro aqui como o momento histórico em que nos encontrávamos, a legislação sofrera ajustes relacionados aos cursos de licenciaturas, que precisavam se adequar às demandas da LDB, sancionada no final de 1996. De acordo com a Lei, e entre outras questões relacionadas à formação de professores que serão tratadas oportunamente neste texto, o que era esperado dos alunos egressos da educação básica estava em franco descompasso com o previsto nas diretrizes da educação nacional devido, especialmente, às limitações do tipo de formação recebida pelos professores. O Ministério de Educação e Cultura (MEC), ciente dessa disparidade, instituiu, através da Secretaria do Ensino Superior, uma comissão para discutir a formação dos professores. Juntamente com outros cursos superiores, em 2001 foram retificadas e aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica do Curso de Letras⁴. Essas Diretrizes, além de outras medidas cabíveis e necessárias para a formação destes profissionais do ensino, ampliavam o conceito de currículo da forma como era proposto até então, além de orientar a formulação dos respectivos projetos pedagógicos institucionais, o que configurou avanço significativo, consideradas as prescrições legais anteriores. Em 2002, foi definida a carga horária e a duração do Curso de Letras e, mais tarde, à medida que as instituições de ensino superior se inteiravam das mudanças, novas proposições foram transformadas em Pareceres e em Resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Até aquele momento, os Cursos de Letras da maioria das instituições do país ainda eram oferecidos (inclusive na instituição onde eu atuava) com base na legislação que vigorava desde a década de 1960. Além disso, as referências à formação de professores das chamadas línguas estrangeiras modernas, eram previstas na modalidade de habilitação, o que, na prática, significava que para um acadêmico tornar-se professor de língua inglesa, por exemplo, era necessário que fosse cumprido todo o currículo de licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas, além das disciplinas específicas do currículo de inglês. Foi somente a partir do início da década de 2000, com base nos Pareceres e nas Resoluções do Conselho

⁴ Material disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991&Itemid=866; acesso em 18 de janeiro de 2013.

Nacional da Educação que a licenciatura em Letras em outras línguas pôde ser ofertada aos acadêmicos interessados em tornarem-se professores de alemão, espanhol, inglês, italiano, ou outra língua que não a portuguesa, referida na LDB como “instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (Art. 36º). Aparentemente, os redatores dos documentos do Conselho Nacional de Educação ignoram a condição de outras línguas cumprirem esses papéis na sociedade contemporânea.

Nesta ocasião, eu ministrava as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado e fui chamada pela Coordenação do Curso de Letras para ajudar a compor o currículo daquele que seria o Curso de Letras-Inglês oferecido pela Instituição. Era a chance de trabalhar com colegas da área, em prol de futuros colegas que, diferentemente de nós, poderiam ser encorajados a cursar aquele programa de aprendizagem que não nos fora oportunizado. A flexibilidade da Lei de 1996 e as novas Resoluções do MEC da década de 2000 possibilitavam-nos a aprendizagem e a contribuição para a área do ensino de língua inglesa na escola regular. Assim, desafiada pela tarefa institucional que me fora atribuída e pelos resquícios da legislação da década de 1960, me imbuí da responsabilidade de compor um currículo elaborado tão colaborativamente quanto possível e que fosse institucionalmente factível, conforme solicitado. Ao mesmo tempo, e com a possibilidade de cursar a então exânime Habilitação em Língua Inglesa, vali-me dessa prerrogativa e somei à experiência de ser aluna de um curso de graduação em extinção a vivência que precisava para auxiliar na elaboração intelectualmente informada da proposta que modernizaria o currículo que estava sendo concebido; momento que coincidiu com o ingresso neste programa de doutoramento.

Em 2009 concluí a Habilitação em Língua e Literatura de Língua Inglesa e tive meu diploma de licenciatura em Letras-Habilitação em Língua Literatura da Língua Portuguesa apostilado. O Curso de Letras-Inglês teve a sua primeira oferta no vestibular de inverno de 2010 e, desde então, o número de alunos interessados pelo programa de ensino tem superado as expectativas quantitativas mais conservadoras, atraindo não somente candidatos egressos do EM, mas também acadêmicos de outras áreas, que solicitam reopção de curso e aproveitamento dos créditos já cursados, além de bacharéis e licenciados de outras áreas, interessados em outra graduação. Desde que o Curso de Letras-Inglês foi disponibilizado à comunidade, a procura tem sido maior do que para o tradicional Curso de Letras-Português oferecido há mais de cinquenta anos pela Instituição na qual atuei profissionalmente por quase duas décadas, além dos anos de formação acadêmica.

As experiências pessoais e o desenvolvimento acadêmico e profissional, somados ao entendimento da necessidade de revisão de documentos legais que proporcionem a modernização dos programas de formação docente, ainda que em pequeníssima escala, são algumas das motivações para a presente investigação. Além disso, há também a convicção que pesquisas sobre a formação de professores de L2, desenvolvidas nacional e internacionalmente, podem contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do EM em nosso país. Nesse sentido, valho-me fundamentalmente das contribuições de pesquisadores brasileiros que têm se dedicado exaustivamente à formação de futuros colegas professores de língua inglesa, em particular de Maria Antonieta Celani, de Laura Miccoli, de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e de Maria Helena Vieira-Abrahão. Quanto aos pesquisadores estrangeiros, minhas referências vão ao encontro dos trabalhos publicados por Karen E. Johnson, Simon Borg, Donald Freeman e James Lantolf, para nomear os mais consultados.

O olhar para o nível médio da educação básica não é casual. As questões que precisam de ações urgentes como resposta foram escancaradas nos números apresentados quando da recente publicação dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Entre outras constatações, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) detectou percentual de 34,5% de alunos do EM que não estão na série correspondente à sua idade (Inep, 2010). Esse dado pode contribuir para o entendimento dos altos índices de abandono escolar pelos jovens já que, mesmo tendo observado decréscimo constante nos últimos anos, a taxa de evasão escolar permanece em 9,6% e a de reprovações, em 13,1%, de acordo com dados do MEC/Inep (2011). Há outros dados que podem ser levados em consideração, mas esses, por si só, já compõem um quadro bastante desafiador para o nível secundário da educação nacional.

A partir desses cenários — o das pequenas conquistas e o dos grandes desafios —, um dos propósitos deste estudo é lançar luzes sobre o ramo da formação de profissionais do ensino de língua inglesa, partindo do princípio que “quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais.” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 20). Para que isso efetivamente ocorra, as ‘pequenas conquistas’ devem ser celebradas na medida em que (porque professores) estamos imbuídos tanto das responsabilidades de docentes quanto das de aprendizes do nosso objeto de ensino. O professor de L2 competente reflete na sua prática os princípios, os conhecimentos e as habilidades que o constituem, sem se deixar limitar por eles (PETTIS, 2002). O aperfeiçoamento profissional, que, para Joanne

Pettis, deve vir acompanhado de comprometimento pessoal, deve também ser o norte tanto para o acolhimento de novos desafios quanto para os novos olhares sobre convicções notadamente anacrônicas que, muitas vezes, insistimos em perpetuar (PETTIS, 2002, p. 395).

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E QUESTÕES DE PESQUISA

A investigação que tenha por referência a pesquisa na área da formação de professores de L2 e que aspire à melhoria da qualidade de ensino como um todo é, por definição, de natureza reivindicatória. De acordo com Creswell (2010), a concepção reivindicatória / participatória abraça questões específicas que são, normalmente, interligadas a uma agenda política que proporciona a elevação da consciência dos participantes do estudo e do próprio pesquisador. O procedimento colaborativo inerente a essa concepção é contemplado a partir da participação do professor de língua inglesa, através das suas narrativas autobiográficas (BRUNER, 2004; CONNELLY; CLANDININ, 1990; JOHNSON; GOLOMBEK, 2002 e 2011; KALAJA; MENEZES; BARCELOS, 2008; PAIVA, 2009), e das relações possíveis de serem apreendidas a partir da análise dos dados gerados por esses profissionais (BORG, 2006; CONNELLY; CLANDININ, 2000; FREEMAN, 1998; MOEN, 2006; PAVLENKO, 2007; RABELO, 2011). Assim, ao se desenvolver as estratégias investigativas de uma ótica qualitativa interpretativista, reitera-se a necessidade de, juntamente com o professor de inglês que atua no nível médio da escola regular, identificar áreas onde pode ser feito progresso das perspectivas desses profissionais da educação básica brasileira.

Por característica intrínseca, uma pesquisa de cunho reivindicatório/participatório “se concentra nas necessidades dos grupos e dos indivíduos em nossa sociedade os quais possam estar marginalizados ou privados de privilégios” e tem “como objetivo criar um debate e uma discussão políticos para que a mudança possa ocorrer” (CRESWELL, 2010, p. 33). Dada essa prerrogativa conceitual, a partir das experiências pessoais de formação acadêmico-profissional, das possibilidades experimentadas (ainda que em âmbito restrito, mas comprovadamente exequíveis) e do afã por respostas que justifiquem as situações que colocam o professor de inglês do EM à margem de decisões relevantes para o contexto da educação básica, foi impossível resistir às questões de pesquisa que originaram o presente estudo:

- 1) Como o profissional do ensino de inglês do ensino médio se constitui?
- 2) Como a formação do profissional do ensino de inglês do ensino médio influencia a sua prática?
- 3) Qual a compreensão que o profissional do ensino de inglês do ensino médio tem do seu objeto de ensino a partir de suas experiências pessoais e profissionais?
- 4) Quais são os elementos que participam da formação do profissional do ensino de inglês no âmbito do ensino médio?

As respostas para as indagações acima estão inseridas nos estudos desenvolvidos pela Linguística Aplicada que enfatiza a Formação de Professores de L2 (doravante FPL2⁵) e que, por extensão, abrangem o ensino de inglês para falantes de outras línguas (TESOL)⁶, como é o caso dos professores brasileiros.

Para buscar as possíveis respostas aos questionamentos que, de alguma forma, sempre fizeram parte do meu percurso pessoal e profissional, organizo este estudo a partir da imagem de ‘material tecido’, do verbo *texere* (*texō*), ou, mais especificamente, a partir da etimologia latina da palavra ‘*textus*’, que traduz “encadeamento (duma narração); contextura; narração; exposição” (TORRINHA, 1994, p. 869).

O ‘material tecido’ desta investigação, portanto, parte justamente de narrativas de professores que atuam no EM da educação básica e busca, através das contribuições dos colaboradores, identificar aspectos que careçam de investigação e que possam “ajudar os indivíduos a se libertarem das restrições encontradas nos meios de comunicação, na linguagem, nos procedimentos de trabalho e nas relações de poder nos cenários educacionais” (CRESWELL, 2010, p. 33). Ademais, estudos dessa ordem frequentemente têm suas origens “com uma questão ou uma posição importante sobre os problemas da sociedade, como a necessidade de capacitação” (op. cit.).

No caso dos professores de inglês do EM, além da melhoria das suas condições formativas - que enfatizem objetivos reais e tangíveis do ensino da língua nesta etapa da educação básica -, há também a necessidade de a sociedade se mobilizar com vistas à inserção

⁵ *Second Language Teacher Education* (SLTE) ou, conforme referido no presente estudo, Formação de Professores de Segunda Língua (FPL2).

⁶ *Teaching of English to Speakers of Other Languages*, referido no presente estudo preferencialmente através da sigla - TESOL - ou, alternativamente, por extenso, em português, como ‘ensino de línguas para falantes de outras línguas’ que não a inglesa.

dos jovens egressos do EM em um mercado de trabalho e/ou em uma formação acadêmica condizente com as atuais ambições nacionais.

Assim, ao contemplar as narrativas de professores de inglês do EM e ao detectar a quais elementos o profissional do ensino de inglês neste âmbito da educação básica atribui relevância no sentido de tornar a sua contribuição social mais efetiva, se quer somar ao debate já existente, mas ainda incipiente, acerca da complexidade constitutiva do sistema que envolve não somente, mas também, a FPL2 no contexto nacional. Nesse sentido, os elementos que concorrem para a interação do profissional do ensino de inglês no âmbito do EM emergem das relações mentais que os professores fazem ao compor as suas próprias tessituras (BORG, 2006; FREEMAN, 2002), informando, assim, suas cognições acerca dos seus processos formativos e dos seus respectivos contextos profissionais de atuação (JOHNSON, 2006 e 2009a; JOHNSON; GOLOMBEK, 2002 e 2011).

A partir da explicitação dos elementos que os professores colaboradores consideram relevantes em seus processos formativos e em relação aos seus contextos de atuação, a análise dos dados adota a premissa de que a FPL2 é um sistema complexo pela natureza de seus elementos constitutivos e pela capacidade adaptativa inerente à aprendizagem e à docência (BECKNER et. al., 2009; FERYOK, 2010; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; MICCOLI, 2010; MICCOLI; LIMA, 2012).

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo geral

Contribuir para o debate atual que envolve a melhoria da qualidade do EM da educação básica brasileira com base em estudos fundamentados na Linguística Aplicada: Formação de Professores de Segunda Língua.

Objetivos específicos

- Pela característica reivindicatória do estudo, elevar a consciência dos envolvidos com vistas à colaboração na elaboração de alternativas para a melhoria da capacitação dos professores de línguas do ensino médio da educação básica;
- Pela característica participatória do estudo, colaborar na elaboração de “uma agenda de ação para a reforma que pode mudar as vidas dos participantes, as instituições nas quais os indivíduos trabalham ou vivem e a vida do pesquisador” (CRESWELL, 2010, p. 32);

- Detectar elementos que possam compor um sistema de FPL2 no âmbito do ensino médio da educação básica a partir das relações elaboradas pelos professores colaboradores.

1.4 ÂMBITO DA PESQUISA

A pesquisa é feita com a participação de professores de língua inglesa, graduados e/ou pós-graduados na área de ensino e aprendizagem de línguas, e conta com a experiência desses docentes que atuam no contexto de ensino médio da educação básica, tanto em escolas públicas quanto particulares da rede regular de ensino.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE

A presente tessitura está organizada em cinco capítulos. No capítulo introdutório, subintitulado *Where does it begin?*, é apresentada a contextualização do estudo a partir de um breve histórico da pesquisadora e do contexto investigado; essa explanação tem por objetivo caracterizar o estudo, bem como apresentar as questões de pesquisa. Na terceira seção do capítulo introdutório são apresentados os objetivos da pesquisa e, na quarta, o seu âmbito de abrangência.

O segundo capítulo, subintitulado *What comes first?*, trata de duas questões que, de um ponto de vista sistêmico, são apresentadas de modo inter-relacionado: os contextos a partir dos quais o presente estudo desencadeia as relações apresentadas e as teorias que subjazem ao tema geral da tese, ou seja, a formação do professor de língua inglesa no âmbito específico do EM da educação básica brasileira. Na primeira seção do capítulo *Formação do Professor e Aprendizagem para o Ensino de L2* são apresentados os fundamentos contextualizadores da formação do professor do ponto de vista da aprendizagem para a docência, de acordo com as tendências educacionais vigentes a partir das duas últimas décadas do século XX, bem como os reflexos dessas tendências na aprendizagem para o ensino de línguas. Na subseção *O Cenário Maior da Formação de Professores* são apresentados os novos paradigmas que, a partir da década de 1990, enfatizaram a necessidade de uma formação docente que contemplasse a aprendizagem para o ensino a partir da valorização do conhecimento construído na e pela prática docente, inclusive no âmbito da LA que se ocupa da FPL2, conforme tratado na subseção *A Aprendizagem para o Ensino de L2*.

Ainda dentro do segundo capítulo, que cumpre a função de amparar teoricamente a necessidade da participação do professor de L2 do EM na sua formação para a docência, na subseção *A Teoria Sociocultural e a FPL2* são apresentadas as origens, as concepções e as

influências que a adoção de uma lente epistemológica sociointeracionista deflagrou na área da LA, particularmente quanto à FPL2 nos diversos cantos do mundo. Decorrente das influências socioculturais, o papel dos processos mentais dos aprendizes passou a compor um cenário de particular interesse para os pesquisadores da área, direcionando o interesse dos professores formadores para interlocuções mais aprofundadas acerca de *As Relações Mentais dos Professores de L2*, conforme tratado na terceira subseção do segundo capítulo.

Em virtude das reorganizações paradigmáticas que influenciaram as novas relações que o Homem passou a estabelecer com o seu entorno, com as diferentes culturas, com as tecnologias e com uma nova ordem mundial, muito do que era tido por certo até então, passou a ser questionado de uma forma tão complexa que as ferramentas da previsibilidade passaram de obsoletas a inócuas. Dessa perspectiva, *A FPL2 e a Teoria da Complexidade* se aliam para elaborar entendimentos de que as construções mentais dos professores, as suas experiências, os seus contextos escolares e de atuação profissional se inter-relacionam e afetam profundamente a sua formação inicial e continuada, o que é discutido pormenorizadamente na subseção *O Âmbito Nacional da Formação de Professores*.

O segundo capítulo é finalizado com a apresentação de *O Cenário Investigativo da FPL2 no Brasil* e com a apresentação de construto elaborado com vistas à proposição de um novo olhar formativo para o professor de inglês do EM da educação básica nacional.

O terceiro capítulo da tese apresenta a metodologia utilizada para a geração dos dados e para a organização da análise; subtítulo *How do we see it?*, o capítulo é composto por três subseções que discorrem sobre *A Pesquisa Narrativa* e sobre a interlocução entre *A FPL2 e a Pesquisa Narrativa* e, finalmente, sobre *As Narrativas e os Narradores*, colaboradores da pesquisa.

No capítulo subtítulo *So that's what it is!* são discutidos e analisados os dados gerados para, então, no quinto e último capítulo, serem traçadas as considerações finais do estudo. Em *The beginning of a new gyre*, três subseções são destinadas *Às Questões de Pesquisa e suas Respostas Possíveis*, *às Sugestões para Pesquisas Futuras* e a um encerramento que contempla algumas das inquietações da autora, subtítulo *Wrapping-Up*.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

“What comes first?”

“Research is normally seen as a high-end, technical activity, available by training and class background to specialists in education, the sciences and related professional fields. It is rarely seen as a capacity with democratic potential, much less as belonging to the family of rights.”

— Arjun Appadurai

As referências a partir das quais o presente estudo busca o seu aporte teórico estão fundamentadas na Linguística Aplicada que, da perspectiva da Formação de Professores de Segunda Língua, foi profundamente influenciada pelas discussões e pela pesquisa educacional que iniciaram nos anos 1960, notadamente na América do Norte e no Reino Unido, culminando, na década de 1970, em uma revolução de como a pesquisa, as políticas educacionais, o ensino, a aprendizagem e as escolas passaram a ser concebidas a partir de então (FREEMAN, 2002). Com base nas investigações incentivadas e desenvolvidas ao longo da década exatamente anterior, os anos 1990 foram muito profícuos no que tange à contribuição das áreas das ciências humanas e sociais, que antecipavam o início de um milênio particularmente desafiador das perspectivas econômicas, políticas e sociais (TARDIF, 2006).

Pela característica do presente estudo – de cunho reivindicatório/participatório –, e pelas influências que o campo educacional exerceu (e ainda exerce) sobre as discussões promovidas pelos estudiosos da Linguística Aplicada, somadas às “mudanças epistemológicas (...) de um mundo que entendia a pesquisa como necessariamente positivista” (MOITA LOPES, 2008, p. 25), a presente articulação teórica contempla campos aparentemente distintos, com vistas ao esclarecimento das questões de pesquisa. Não obstante, é importante que tenhamos clareza de que a Linguística Aplicada (doravante LA), como campo investigativo independente e imbuído do diálogo teórico e prático com áreas das ciências humanas e sociais, opera a partir de concepções inter- e transdisciplinares, inerentes à sua natureza. Assim, e ao partir da sua essência, a pesquisa na LA contemporânea se ocupa da problematização de questões relacionadas ao uso da linguagem como práticas sociais, ou seja, como os aspectos culturais, econômicos, históricos, políticos e sociais da atualidade se inter-relacionam e se reorganizam com vistas à elaboração de novas formas de teorizar e de praticar a LA (MOITA LOPES, 2008) e seus desmembramentos, como é o caso da FPL2. Desse modo, e porque a LA se constitui a partir de um universo formado por contextos em permanente mudança, o uso

da linguagem precisa ser compreendido tanto da perspectiva de dentro quanto de fora da sala de aula (CAVALCANTI, 1986).

No âmbito específico da FPL2, portanto, e em que pese o entendimento de que o olhar transdisciplinar da LA vai muito além de uma “formulação reducionista e unidirecional de que as teorias linguísticas forneceriam a solução para os problemas relativos à linguagem com que se defrontam professores e alunos na sala de aula” (MOITA LOPES, 2008, p. 18), o presente estudo parte do princípio de que os programas de preparação para a docência precisam contemplar, além dos componentes linguísticos – no caso, do inglês –, as questões que estão profundamente entretecidas com as condições dos professores de L2 (FREEMAN; JOHNSON, 1998) e, particularmente, nas condições formativas do professor de L2 não nativo da língua inglesa (BURNS, 2005; KAHMI-STEIN, 2009 e 2010).

Com o objetivo de desvelar em que medida as condições formativas para o ensino de L2 podem impactar na prática de sala de aula, estudos da área da FPL2 têm enfatizado os aspectos relacionados à aprendizagem para a docência (KENNEDY, 1991), além de valorizar a experiência prévia do aspirante a professor (BALL, 2000) a partir de contribuições do próprio docente ou do aprendiz para a docência. Tais contribuições, abordadas de uma perspectiva sociointeracionista, enfatizam a mudança que a Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 1991 e 2001) representa para a pesquisa em FPL2 (BURNS; RICHARDS, 2009; JOHNSON, 2006; LANTOLF, 2000; SWAIN, 2000, 2006; SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011), particularmente devido ao entendimento de que a formação docente depende, fundamentalmente, das relações entre os processos mentais dos professores de L2, de seu conhecimento prévio e de fatores externos à sua formação, como o papel dos contextos sociais e institucionais (BORG, 2006 e 2009; FREEMAN, 2002; JOHNSON, 2006, 2009a, 2009b; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011; WOODS, 1996; WRIGHT, 2010). Nesse sentido, legitima-se o fato de o conhecimento dos professores ser “negociado socialmente e contingente ao [seu] autoconhecimento, ao conhecimento sobre seus alunos, sobre o componente curricular, sobre o currículo e sobre o contexto” (JOHNSON, 2009b, p. 20). Neste âmbito do conhecimento é consenso que professores de L2 não são meros usuários, mas criadores de formas legítimas de conhecimento (ALVAREZ, 2010), e que tomam as suas decisões sobre como ensinar os seus alunos dentro de contextos complexos e situados do ponto de vista social, cultural e histórico (JOHNSON, 2009b).

Conforme discorrido até aqui, aspectos de ordens aparentemente tão diversas quanto dependentes umas das outras, como os desafios individuais e coletivos do mundo atual e o

caráter transdisciplinar das relações do sujeito com os mundos com os quais precisa interagir, somam-se à necessidade de participar e de reivindicar por seus espaços de atuação e perfazem um mesmo “organismo como totalidade ou sistema” (BERTALANFFY, 1968, p. 29). Dentro de tal sistema, no qual o instrumento de interação entre o indivíduo e o seu entorno é, essencialmente, a linguagem (VYGOTSKY, 1991), o uso da língua que medeia tais interações tem papel preponderante para que o indivíduo participe social e culturalmente, constituindo o seu meio e a si mesmo. Dito isso, parte-se da premissa de que a FPL2 se constitui em um sistema, do modo como Ludwig von Bertalanffy propõe, ou seja, da perspectiva da Teoria Geral dos Sistemas, que advoga por uma abordagem científica unificadora das relações entre as várias áreas das ciências naturais e sociais (BERTALANFFY, 1968). Essa premissa se sustenta fundamentalmente pelo fato de a FPL2 integrar um campo do conhecimento de natureza transdisciplinar – a LA – que, por sua vez, é altamente influenciada pelos princípios da Teoria Sociocultural, que trata sobre “como os humanos pensam através da criação e utilização de instrumentos de mediação” (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011, p. 125), além de ser altamente influenciada pelo contexto no qual os professores e futuros professores se inserem (JOHNSON, 2006; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011). Todos esses elementos – ou componentes do sistema –, evidenciam a complexidade que subjaz a constituição do organismo FPL2 como totalidade – para referir às palavras de Bertalanffy.

Partir da concepção de organicidade, conforme proposto por Bertalanffy (1968), significa o entendimento de que os elementos que interagem para a manutenção do sistema se estruturam de tal forma que, embora diferentes, com atribuições diversas e de origens variadas, concorrem para a manutenção do equilíbrio sistêmico. Dessa diversidade – ou heterogeneidade – foi que se pôde atribuir a característica de ‘complexo’, em oposição a ‘simples’, como apresentado na Seção 2.4 - *A FPL2 e a Teoria da Complexidade*. Por ora, é suficiente afirmar que a complexidade é decorrente da manutenção das características intrínsecas de todos e de cada um dos elementos constituintes **do** e que interagem **no** sistema, ou seja, o todo sistêmico é **bem mais** do que a soma das suas partes e, portanto, não pode ser desmembrado para compreendê-lo como tal.

Das relações possíveis para o entendimento de como se poderá atingir o objetivo desta pesquisa – qual seja, contribuir para o debate atual que envolve a melhoria da qualidade do EM da educação básica brasileira com base em estudos fundamentados na Linguística Aplicada: Formação de Professores de Segunda Língua –, portanto, são utilizadas as lentes da Teoria Sociocultural (ATKINSON, 2011; BURNS; RICHARDS, 2009; LANTOLF, 2000;

JOHNSON, 2009; SWAIN, 2000, 2006; SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011; SWAIN et al, 2009; VYGOTSKY, 1991 e 2001), visando ao aprofundamento do entendimento das relações mentais dos professores de L2 (BORG, 2006 e 2009; DEWEY, 2011; WOODS, 1996) da perspectiva da aprendizagem para a docência (BALL, 2000; FREEMAN, 2002; KENNEDY, 1991; TARDIF, 2006), particularmente da FPL2 (BURNS; RICHARDS, 2009; FREEMAN; RICHARDS, 1996; JOHNSON, 2009a; RICHARDS; NUNAN, 1990; TEDICK, 2005; TEDICK; WALKER, 1994). Do mesmo modo, e no intuito de compor o cenário nacional da formação e da atuação do professor de L2 do EM, são apresentados estudos relacionados a esse âmbito da educação básica nacional (KRAWCZYK, 2011; KUENZER, 1999, 2001, 2011; SCHWARTZMAN, 2002, 2003, 2010), associando-os ao contexto de atuação docente e de aprendizagem para a docência de L2 nesse âmbito da escolarização regular brasileira (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; COX; ASSIS-PETERSON, 2001 e 2008; GARCEZ, 2008d; GIL, 2005; GIMENEZ, 2005; GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004; MICCOLI, 2008, 2010, 2012; VIEIRA ABRAHÃO, 2010 e 2012) a partir da perspectiva organizacional dos sistemas (BERTALANFFY, 1968), em particular da Teoria da Complexidade e sua interface com a Linguística Aplicada (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005 e 2009; RESENDE, 2009; VETROMILLE-CASTRO, 2007) no que concerne à FPL2.

Com o intuito de deflagrar o entendimento do que seja e de como a FPL2 se organizou para compor o quadro que se dispõe na atualidade, na Seção 2.1 são apresentados os princípios norteadores da formação do professor e a aprendizagem para o ensino, inclusive para a docência em L2.

2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE L2

Partir da premissa de que a formação do professor de EM da educação básica se constitui de elementos que interagem entre si e que esses elementos, por sua vez, precisam estar abertos para receber outros que porventura venham a fazer parte dessa organização significa compreender a formação do professor como um sistema complexo. Nem sempre isso foi possível, no entanto. Fundamentalmente, o que de certa forma impedia o entendimento de que a formação do professor pudesse ser vista como um sistema complexo eram basicamente dois aspectos, que, dentre tantos, hoje são lugar-comum nos mais diversos meios. O primeiro deles diz respeito às cognições dos professores, como apresentado na Seção 2.3 - *As relações mentais dos professores de L2*.

Donald Freeman (2002), em seu artigo *The hidden side of the work: Teacher Knowledge and Learning to Teach*, afirma – ainda que singelamente – que antes dos anos de 1970 as vidas mentais dos professores eram, inclusive, ignoradas. Decorrente disso, e também devido aos preceitos epistemológicos de então, a formação de professores estava muito mais direcionada ao produto que o aluno era capaz de produzir do que ao processo que, como se concebe atualmente, conduz o aluno à aprendizagem – ou não. Esse produto, deslocado do processo em si, era a medida que resolvia se o sistema (de ensino) era eficaz ou não, independentemente de como o processo se desenvolvesse e dos elementos que tivessem contribuído para o seu sucesso ou para o seu fracasso. Nesse cenário, o papel do professor era, por assim dizer, cerceado pelas condições vigentes, já que o ‘lado oculto do seu trabalho’ (FREEMAN, 2002) não tinha como ser acessado.

Da forma como as pesquisas educacionais baseadas no paradigma processo-produto eram conduzidas, o foco para as ações dos professores era direcionado para a operacionalização de roteiros e tinham por objetivo estabelecer padrões generalizáveis para os comportamentos de sala de aula. Quando um desses padrões era isolado para investigação, era possível observar com mais acuidade a sua relevância para o desempenho esperado dos alunos. Um exemplo desse procedimento foi o descrito por Mary Budd Rowe à Associação Nacional de Pesquisa no Ensino de Ciências quando da apresentação de relato de pesquisa sobre o tempo de espera entre a proposição de uma pergunta e a resposta do aluno em aulas de ciências de crianças do ensino fundamental. A pesquisadora descreve:

Os professores de ciências do ensino fundamental concedem uma média de um segundo para a resposta a uma pergunta, e prosseguem à resposta do aluno com um comentário que tem um tempo médio de nove décimos de segundo. Quando estes dois ‘tempos de espera’ são expandidos para três ou cinco segundos, um número de mudanças ocorre nas variáveis dos alunos. Há aumento na duração da resposta, no número de respostas apropriadas não solicitadas, ousadia do aluno, incidência de respostas especulativas, incidência de comparações dos dados entre os alunos, incidência de asserções que evidenciam a inferência, frequência de perguntas dos alunos, e incidência de respostas de alunos “relativamente lentos”. (ROWE, 1974: 81)⁷

Com base no excerto acima, é possível observar algumas das características comportamentalistas presentes no controle e no diretivismo da investigação de Rowe (1974), como o pragmatismo, a quantificação dos dados e o determinismo vislumbrado para o

⁷ “Elementary science teachers allow an average of one second for a response to a question, and follow a student response by a comment within an average of nine-tenths of a second. When these two “wait times” are extended to three to five seconds, a number of changes occur in student variables. There are increases in the length of the response, the number of unsolicited appropriate responses, student confidence, incidence of speculative responses, incidence of child-child data comparisons, incidence of evidence-inference statements, frequency of student questions, and incidence of responses from “relatively slow” students.” (ROWE, 1974: 81)

resultado final. Para os comportamentalistas, assim como para Rowe (1974), a educação decorreria do conteúdo transmitido e visaria um ensino “composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento, segundo objetivos pré-fixados” (MIZUKAMI, 1986: 20). A pesquisa em geral, e a pesquisa educacional em particular, deveria levar a cientificidade em consideração, “aplicando-a quer no planejamento, quer na condução, implementação e avaliação do processo de aprendizagem” (*op. cit.*) que, por sua vez, contaria com a agência escola para a educação formal do sujeito com vistas à transmissão cultural e às modificações que fossem julgadas necessárias pelo sistema social – governo, política, economia, etc. (MIZUKAMI, 1986).

Mesmo que de uma perspectiva comportamentalista fosse sensato admitir que o professor fosse um item a mais na engrenagem social cujo fim maior era atingir objetivos definidos a priori, os relatos de pesquisa passaram a mencionar, ainda que sutilmente, “os comos” e “os porquês” as ações dos professores e o desempenho dos alunos eram relacionáveis. A partir da percepção dessas sutilezas, as perguntas “*Como o professor X prepara as suas aulas? Como ele organiza as suas escolhas?*” ou “*Por que os resultados do desempenho dos alunos do professor Y são tão diferentes dos resultados dos alunos do professor Z?*”, precisariam de respostas – e ninguém melhor para respondê-las do que os próprios professores (ELBAZ, 1991). A partir do interesse da pesquisa por informações que só poderiam ser suscitadas através de investigações que envolvessem a estruturação e a expressão do pensamento docente, os procedimentos qualitativos passaram a adotar estratégias através das quais professores e pesquisadores pudessem colaborar para o sucesso ou para o fracasso de seus alunos. Essa mudança de curso impôs revisões paradigmáticas à pesquisa educacional (FREEMAN, 2002).

Ao investigar como e ao verificar que os processos mentais dos professores têm papel preponderante na docência, a pesquisa passa a ver o professor como agente de ações intelectualmente informadas pela sua formação e pela sua prática e que, além disso, pensa sobre as suas aulas, conhece os seus alunos e acredita nas possibilidades educacionais envolvidas na sua atividade profissional.

As linhas gerais apresentadas nos parágrafos iniciais desta seção têm o objetivo de situar o leitor dos pontos de vista cronológico, epistemológico e procedimental do desenvolvimento dos estudos sobre as cognições do professor. Deste ponto em diante, o encaminhamento das questões relacionadas ao papel das ações intelectuais dos professores e da sua atuação sociopolítica serve para amparar o entendimento sobre o que são as cognições docentes,

conforme elaborado na Seção 2.3 - *As Relações Mentais dos Professores de L2* e incorporado ao $SC \Rightarrow FPL2$, conforme apresentado na Subseção 2.4.2 - *A FPL2: Um Sistema Complexo*.

2.1.1 Cenários da Formação de Professores

O desenvolvimento de pesquisas que abordam as cognições dos professores tem suas origens no campo da psicologia, que, inicialmente, estabeleceu relações entre conhecimento, crenças e ações dos docentes. Especificamente na área da psicologia cognitiva, as pesquisas sinalizavam a influência do pensamento sobre o comportamento humano, o que influenciou os estudos sobre o papel do professor nos processos de aprendizagem e do ensino em geral.

A mudança do paradigma que via o professor como implementador da aprendizagem para o entendimento de que o ato de ensinar tratava-se de ação humana informada, exercida com vistas à resolução de problemas, baseada em julgamentos e em tomada de decisões, foi o marco para novas perspectivas nas investigações sobre o ensino. Em meados da década de 1970 os pesquisadores da área da psicologia começaram a revisar os trabalhos feitos até então e a relacioná-los ao desempenho dos aprendizes. Dessa forma, foi possível observar um ajuste no curso das investigações, direcionando as pesquisas para o pensamento no ato de ensinar e não mais para o comportamento do professor no ato de ensinar (FREEMAN, 2002). Os professores, então, entraram no foco dos estudos ao serem indagados sobre o que pensavam acerca dos alunos e acerca dos problemas instrucionais relacionados às suas práticas (FREEMAN, 1998). Mais para o final da década, após a introdução dos estudos sobre os processos mentais dos professores, um novo olhar foi lançado sobre como os professores recolhiam, organizavam, interpretavam e avaliavam as informações que os levavam à compreensão dos processos que os guiavam e determinavam o seu comportamento (KENNEDY, 1991; NIE, 1975).

Os estudos seminais sobre as cognições dos professores tiveram, à época, interesse investigativo sobre como ocorria o planejamento do ensino. Da forma como era concebida a participação do professor, a prescrição dos objetivos constituía a unidade básica inicial do planejamento e para o qual deveriam convergir as atividades promotoras da aprendizagem, considerando os passos organizacionais para culminar na avaliação do processo. Embora essa característica prescritiva imanasse dos preceitos educacionais de então, os pesquisadores observaram que, na prática, os professores planejavam suas aulas conduzidos pelos conteúdos e pelas atividades de aprendizagem, o que acabou por revelar a complexidade envolvida no ato de ensinar, desvelando a inadequação dos modelos lineares que se ocupavam mais

pontualmente do binômio processo-produto. Além da intervenção direta do professor sobre os objetivos prescritos, estudos fundamentados nos objetivos educacionais da época sublinharam o uso de rotinas instrucionais que os professores desenvolviam baseados nas suas experiências docentes e discentes (CLARK; YINGER, 1977). Essas rotinas, diferentemente do que os pesquisadores consideravam inicialmente, não eram meras escolhas instrucionais, mas scripts mentais que auxiliavam o professor a manter um fluxo de atividades em sala de aula que, por sua vez, reduziam a complexidade e ampliavam a previsibilidade das atividades propostas, aumentando, assim, a flexibilidade e a eficácia do ato de ensinar.

Contrastando com as pesquisas que se desenvolveram a partir do entendimento que o produto do planejamento não era resultado de um roteiro a ser implementado a partir de prescrições externas, as investigações sobre as teorias relacionadas aos julgamentos e às tomadas de decisões dos professores eram pouco conclusivas ou contextualmente restritas a casos isolados. Mesmo assim, um ponto importante que se originou a partir das teorias implícitas dos docentes foi o reconhecimento do fato de que o pensamento e o comportamento dos professores seriam guiados por um conjunto de informações implícitas que operariam inconscientemente (BORG, 2006). Na prática, esse entendimento se constituiu em um divisor de águas entre a concepção do professor que operava a partir do pensamento de outrem e daquele que, na realidade, agia baseado na sua experiência e no seu próprio conhecimento, de forma integrada e contextualizada. O grande desafio para os pesquisadores, a partir de então, foi reposicionar os focos investigativos com vistas à proposição de metodologias de pesquisa que dessem conta de um paradigma que acolhesse o trabalho dos professores e, portanto, de suas cognições (FREEMAN, 2002).

Os processos mentais dos professores receberam, assim, atenção dos pesquisadores interessados em ir além dos comportamentos observáveis, buscando compreender os aspectos circunscritos ao conjunto de informações implícitas que operam inconscientemente na prática docente. Atualmente, se tais aspectos são considerados lugar-comum, há três ou quatro décadas eram questões a serem cogitadas para investigações e não propriamente respostas a estudos que buscassem o entendimento quanto às ações dos professores (FREEMAN, 2002). Investigações nesta área eram ainda muito incipientes nos anos 1970 e os estudos sobre os fatores envolvidos nos processos mentais dos docentes receberiam mais atenção e fomento somente mais tarde, após a publicação de relatórios de pesquisa que aduziam a relação entre o pensamento e a ação docente (BORG, 2006). Dos estudos seminais realizados por pesquisadores britânicos e americanos, o relatório intitulado *Teaching as Clinical Information*

Processing (NIE, 1975) marcou o início da pesquisa sobre as cognições dos professores ao estabelecer como objetivo

[d]esenvolver uma compreensão da vida mental dos professores, uma concepção fundamentada na pesquisa dos processos cognitivos que caracterizam tal vida mental, seus antecedentes, e suas consequências para o ensino e para o desempenho dos estudantes. Tais processos cognitivos incluem a percepção, as expectativas, o julgamento diagnóstico, a prescrição e a tomada de decisão. Tal entendimento pode ser aplicado em pesquisas futuras sobre a seleção de professores, formação de professores e no desenvolvimento de inovações tecnológicas ou de pessoal que sejam congruentes com as maneiras que os professores pensam e sentem. (NIE, 1975: p. i)⁸

A partir desse percurso inicial, os pesquisadores já tinham condições de admitir “que o que os professores fazem é afetado por aquilo que eles pensam” e que “o processamento de informações cognitivas se relaciona aos julgamentos, às tomadas de decisões e ao planejamento [das aulas].” (CLARK; YINGER, 1977: 279 - fragmento)⁹.

A partir da década de 1980 o volume de pesquisas sobre as cognições dos professores expandiu muito com base, especialmente, nas revisões bibliográficas dos estudos na área da psicologia que ocorreram na década anterior. Uma das revisões mais importantes do início da década foi a de Shavelson e Stern (1981), pesquisadores americanos que contribuíram com duas justificativas para o seu estudo. A primeira era relacionada à incompletude de modelos comportamentalistas de ensino que não levassem as atividades mentais dos professores em consideração. A segunda justificativa era diretamente relacionada à formação docente porquanto os investigadores consideravam que pesquisas que fossem orientadas pela ligação entre as intenções e o comportamento dos professores poderiam contribuir para inovações educacionais, o que realmente veio a acontecer no final da década de 1980. Cabe mencionar que, embora os psicólogos estivessem de fato interessados em contribuir para o âmbito educacional, o papel destas pesquisas — realizadas, em sua maioria, por universidades americanas fomentadas pelo governo da época — era promover uma base normativa para o ensino com vistas a uma formação docente direcionada à elaboração de práticas eficazes que

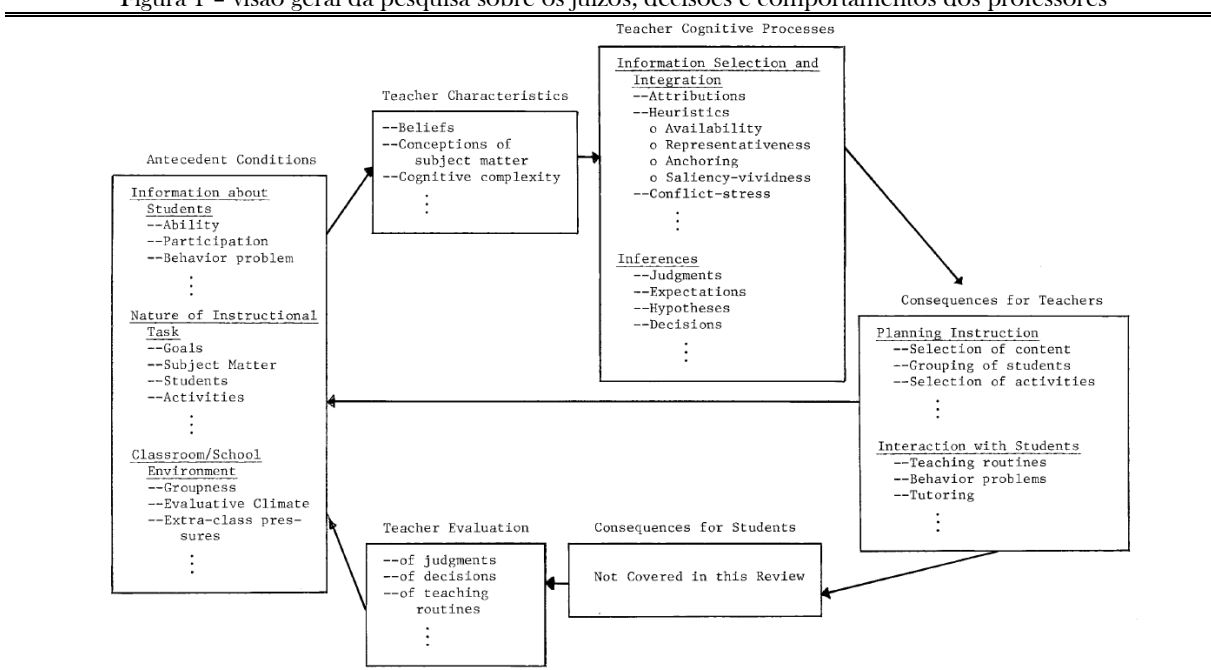
⁸ “To develop an understanding of the mental life of teachers, a research-based conception of the cognitive processes that characterize that mental life, their antecedents, and their consequences for teaching and student performance. Such cognitive processes include perception, expectancies, diagnostic judgment, prescription and decision-making. Such an understanding can be applied in further research on teacher selection, teacher education, and the development of technological or staffing innovations congruent with ways teachers think and feel. (NIE, 1975: p. i)

⁹ “[A relatively new approach to the study of teaching assumes that] what teachers do is affected by what they think. This cognitive information processing approach is concerned with teacher judgment, decision making, and planning. ” (CLARK ; YINGER, 1977, p. 279)

puddessem ser ampliadas aos professores em geral, contribuindo para as políticas educacionais de então.

Com o progressivo entendimento da complexidade envolvida nas relações entre o pensamento do professor e a sua prática, os modelos investigativos lineares deram lugar às representações capazes de ilustrar as diferentes esferas que constituíam os estudos da época. Para um exemplo do entendimento de como os professores integravam as informações sobre os alunos, o objeto de ensino e o ambiente escolar, Shavelson e Stern (1981) propuseram o diagrama ilustrativo reproduzido na Figura 1.

Figura 1 - visão geral da pesquisa sobre os juízos, decisões e comportamentos dos professores



Fonte: SHAVELSON; STERN, 1981, p. 461

Um dos principais avanços alcançados no entendimento da pesquisa desenvolvida por Richard Shavelson e Patricia Stern foi o reconhecimento de que as cognições dos professores seriam realmente um fator constitutivo essencial para os eventos de sala de aula. Esse construto mental, de acordo com Shavelson e Stern (1981), catalisaria as ações subsequentes que tornariam a informar os julgamentos, as decisões e o comportamento dos professores que, por consequência, receberiam *feedback* dos alunos, reiniciando o ciclo julgamento-decisões-comportamento dos aprendizes. Mesmo apresentando olhares alternativos e inovadores à pesquisa sobre as cognições dos professores, o modelo de Shavelson e Stern (1981) foi criticado por não reconhecer/apresentar outros fatores que também pudesse influenciar as tomadas de decisões dos professores, além de *feedback* fornecido pelos aprendizes. De qualquer forma, e apesar das críticas, essa revisão tem o mérito de ter apontado para a

importância do papel do conhecimento que os professores têm acerca das matérias específicas que lecionam no que tange à integração desse conhecimento no planejamento e execução das tarefas de ensino, que, à época, recebera pouca atenção da parte dos pesquisadores (BORG, 2006).

Fundamentados nos estudos até então existentes, os pesquisadores tiveram condições de aprofundar suas críticas sobre as abordagens focadas no binômio processo-produto, ainda corrente, e, assim, propor novas perspectivas investigativas sobre o papel do conhecimento sobre o objeto de ensino que os professores trazem para a sala de aula.

As origens do reconhecimento que as ações dos professores são fruto das relações complexas que eles e elas são capazes de estabelecer a partir da sua experiência receberam atenção especial de Shulman (1987) que, ao especificar sete categorias sob as quais o conhecimento dos professores poderia ser classificado, lançou luzes sobre a pesquisa em educação e, conseqüentemente, sobre a pesquisa em formação de professores. De acordo com Lee Shulman, o conhecimento dos professores deveria ser organizado, minimamente, sob descritores que abrangessem (i) o conhecimento do conteúdo; (ii) o conhecimento pedagógico geral; (iii) o conhecimento curricular; (iv) o conhecimento pedagógico do conteúdo; (v) o conhecimento sobre os aprendizes e suas características; (vi) o conhecimento sobre o contexto educacional e (vii) o conhecimento dos objetivos e valores educacionais e seus respectivos campos filosóficos e históricos (SHULMAN, 1987: p. 8). Dessas classificações, o conhecimento pedagógico do conteúdo (também conhecido por PCK - *pedagogical content knowledge*) recebeu atenção especial da parte dos pesquisadores, notadamente daqueles das áreas das ciências e da matemática (BORG, 2006). Mesmo recebendo muitas críticas sobre o real valor epistemológico do conceito - mais tarde, inclusive, do próprio Lee Shulman - o conceito de PCK havia ajudado a estabelecer novos olhares sobre as cognições dos professores e sobre o domínio do conteúdo que eles ou elas deveriam trazer para a sala de aula (FREEMAN, 2002).

Diferentemente do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico geral, por exemplo, o PCK é especificamente relacionado ao componente curricular e abrange os conhecimentos teóricos e práticos recebidos na formação e aprofundados no dia-a-dia da sala de aula. De acordo com Shulman (1987), o professor precisaria compreender o conteúdo do seu objeto de ensino tão profundamente quanto necessário para que lhe fosse possível ajudar os alunos no estabelecimento de relações, na detecção de compreensões equivocadas, no relacionamento com outras áreas do conhecimento e nas atividades cotidianas. Esse

conhecimento estaria também disponível para ser transformado, organizado, adaptado, comunicado, apresentado no formato instrucional, e, finalmente, compreendido pelos alunos, para, então, ser avaliado pelo professor (SHULMAN, 1987, p. 18).

A diversificação de estudos e as mudanças conceituais da perspectiva que a pesquisa passou a conceber o papel dos professores e os seus processos mentais abriram espaço para novas concepções de ensino que apontavam para a natureza profissional da docência. A despeito da vastidão de termos e conceitos utilizados para descrever o foco investigativo da pesquisa relacionada aos saberes do professor, a partir da segunda metade da década de 1980 os conhecimentos teóricos e práticos foram integrados ao processo de “aprender a ensinar” (KENNEDY, 1991), fortalecendo os princípios norteadores da pesquisa que se ocupava da formação de professores.

Do ponto de vista investigativo, a partir da década de 1990 o paradigma processo-produto já dera lugar ao entendimento de que os professores têm, efetivamente, acesso a conhecimentos relacionados ao ensino que os pesquisadores, de fora, não têm como auferir senão através de procedimentos hermeneuticamente informados, ou seja, com base na interpretação de depoimentos dos próprios professores, sejam esses depoimentos orais ou escritos. Desta perspectiva, o papel do professor e a ideia desenvolvida ao longo da década anterior acerca das contribuições geradas a partir da experiência e dos processos mentais dos docentes foram consolidados e reconhecidos na elaboração de políticas públicas tanto nos Estados Unidos quanto em países como África do Sul e Brasil (FREEMAN, 2002). As revisões bibliográficas sobre as cognições dos professores são, então, subdivididas por áreas de interesse porquanto acolhem temas tão diversificados quanto as crenças dos professores, as suas atitudes, o seu conhecimento prévio, e que podem ser organizadas do ponto de vista prático, sobre o objeto de ensino, ou sobre o processo de aprendizagem para a docência, para citar alguns dos temas investigativos desta face menos tangível da docência (BORG, 2006).

O conhecimento do professor e a aprendizagem para a docência, mais especificamente, foram temas acolhidos por Carter (1990), que contemplou três categorias de pesquisa em sua revisão: o processamento de informações, o conhecimento prático do professor e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Para Kathy Carter, apesar da incipiência de muitos dos estudos analisados e mesmo apesar da inconclusão de outros, o objetivo da sua revisão era compreender e refinar as concepções sobre como os professores aprendiam a ensinar, de uma perspectiva que contemplasse o que os docentes realmente sabiam ou como os seus saberes eram constituídos. Carter (1990) sublinha a diferenciação entre a aprendizagem para a

docência do ponto de vista dos pesquisadores –, cuja ideia, segundo ela, gozava de contradições conceituais, “ora referindo-se à aprendizagem para a docência de uma perspectiva mais geral, ora em substituição a construtos como desenvolvimento de professores ou socialização de professores” (CARTER, 1990: p. 291) – e a do ponto de vista dos próprios professores aprendizes, cuja aquisição de conhecimentos para o ensino estaria diretamente relacionada ao seu desempenho em sala de aula.

De acordo com Borg (2006), a grande contribuição da revisão de Carter (1990) para o campo das cognições do professor foi o esclarecimento sobre a distinção entre o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento prático do professor:

Da perspectiva da aprendizagem para a docência, o conhecimento pedagógico do conteúdo pertence a uma seara distinta daquela do conhecimento prático do professor, ainda que a ela relacionada. A principal diferença é que o conhecimento pedagógico do conteúdo é muito mais embasado em disciplinas e em formulações relacionadas ao currículo escolar e à sabedoria coletiva da profissão do que no conhecimento prático. Nesse sentido, trata-se de um conhecimento mais formal do que pessoal e situacional. O problema de aprender a ensinar, portanto, é mais uma questão de tradução do conhecimento de uma forma para a outra, de proposicional para procedimental, do que de desvelar o significado de experiências complexas¹⁰. (CARTER, 1990, p. 306)

Além dos temas contemplados por Carter (1990), o papel das crenças dos professores e a influência que esse componente pode operar sobre a docência foram amplamente estudados ao longo de toda a década de 1990 e permanecem, ainda hoje, como tópicos relevantes no campo da formação de professores. Uma das contribuições mais significativas foi dada por Pajares (1992), que propôs o desmembramento do conceito maior em pequenos nichos conceituais que serviram para pesquisas subsequentes. Para o autor, a dificuldade em estudar as crenças dos professores seria causada por problemas de definição que, amparados por conceituações pouco elaboradas, tornar-se-iam muito difíceis de operacionalizar do ponto de vista investigativo. Com vistas ao esclarecimento de suas asserções, Pajares (1992) identificou dezesseis ideias relacionadas às crenças educacionais dos professores, a partir de revisão bibliográfica. Estas ideias corroboram a proposta inicial do autor, que sugere que as crenças dos professores podem e devem se tornar foco importante na pesquisa educacional desde que fundamentadas em “conceitos claros, exames criteriosos das ideias-chave, compreensão

¹⁰ “From a learning-to-teach perspective, pedagogical content knowledge is a domain distinct from, but not unrelated to, practical knowledge. The major differences that pedagogical content knowledge is to a greater extent grounded in disciplines and in formulations related to school curriculum and the collective wisdom of the profession than practical knowledge. It is, in other words, more formal than personal and situational knowledge. The learning-to-teach problem, therefore, is more one of translating knowledge from one form to another, from propositional to procedural, than of unraveling the meaning of complex experiences.” (CARTER, 1990: 306)

consistente e adesão a significados precisos, além de avaliação e investigação apropriada dos construtos específicos.” (PAJARES, 1992, p. 307).

Devido à proliferação de estudos sobre as cognições docentes, a psicologia educacional, que inicialmente buscou compreender o pensamento do professor, já desde o final da década de 1980 associara o seu objeto de estudo ao termo conhecimento do professor. Apesar de ainda hoje as concepções relacionadas às cognições dos professores serem, muitas vezes, confusas e conflituosas, a revisão de Fenstermacher (1994) propôs um olhar filosófico sobre o conceito de *conhecimento* ao examinar como o termo era utilizado em pesquisas sobre a docência. Para o autor, a distinção entre o conhecimento gerado pelos professores (conhecimento prático) e o conhecimento originado pelos pesquisadores (conhecimento formal) seria necessária por tratar-se de concepções diferentes na origem. Para Fenstermacher (1994), do ponto de vista epistêmico, o conhecimento formal permitiria que os professores fornecessem evidências de suas ações, enquanto que o conhecimento prático seria associado às ideias geradas, às concepções envolvidas e aos objetivos dos professores em sala de aula, por exemplo.

No apagar das luzes da última década do século XX pode-se dizer que as pesquisas sobre as cognições dos professores já haviam se firmado como um campo investigativo estruturado e claramente inserido no contexto pós-moderno, que considera que “qualquer conhecimento depende de uma pluralidade de visões, reflete a relatividade de posicionamento no estabelecimento dessas visões e pode ser promovido ou ‘silenciado’, dependendo de como o poder é utilizado¹¹” (FREEMAN, 2002: 8). Quanto aos estudos, as áreas da psicologia e da educação são, indubitavelmente, aquelas que investigaram mais verticalmente o papel do conhecimento do professor e as suas implicações diretas em sala de aula, influenciando, inclusive, a elaboração de políticas educacionais para a formação de professores além das fronteiras norte-americanas ou britânicas, que precederam a pesquisa educacional.

Dos estudos e dos investimentos feitos ao longo de toda a década de 1980 e da proliferação de revisões e dos redirecionamentos informados da década de 1990, os paradigmas educacionais já haviam tomado um rumo que não admitiria outro caminho senão o estreitamento das relações entre professores e pesquisadores. O advento da globalização e a fluidez da informação através da rede mundial de computadores mudaram hábitos, impuseram

¹¹ “On a macro-level, research orientations had shifted and the interpretative paradigm moved towards a post-modern perspective that asserts that any knowledge depends on a plurality of views, reflects a relativity of position in establishing those views, and can be promoted or ‘silenced’ depending on how power is used.” (FREEMAN, 2002: 8)

novas demandas sociais e revisões paradigmáticas mais profundas e definitivas. Iniciaria, então, a década da consolidação sobre como os professores aprendem (KENNEDY, 1991) e o papel do conhecimento que o professor traz para a sala de aula (BALL, 2000), de acordo com Donald Freeman (2002, p. 8).

Nos parágrafos seguintes são aprofundados os tópicos desenvolvidos nas pesquisas conduzidas por Mary Kennedy e Deborah Ball, que abordam os processos sócio-cognitivos relacionados à aprendizagem e ao conhecimento docentes, respectivamente. A opção por estes dois textos (BALL, 2000; KENNEDY, 1991) foi feita devido à síntese que ambos representam quanto às modificações paradigmáticas que ocorreram nas décadas exatamente anteriores às suas publicações e também por materializarem temas relevantes ainda nos dias atuais - em particular para o âmbito do EM da educação básica regular.

Kennedy (1991), com base em estudos longitudinais desenvolvidos ao longo da segunda metade da década de 1980, propõe uma agenda investigativa fundamentada nas conclusões e nas recomendações dos estudos realizados no período. Ball (2000), por sua vez, lança luzes sobre o papel do conhecimento que o professor traz para a sala de aula, embasando as suas ideias nas contribuições de John Dewey (1859-1952). Complementarmente aos temas desenvolvidos por Kennedy (1991) e por Ball (2000), é apresentada a percepção de Maurice Tardif (2006), que discorre acerca das reformas realizadas nos países norte-americanos ao longo da década de 1990. De acordo com o educador canadense, as reformas educacionais expressam “a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas.” (TARDIF, 2006: p. 23 - itálicos do autor).

2.1.1.1 O Professor Aprendiz

Os conceitos que subjazem ao entendimento sobre a concepção de professor aprendiz, proposta por Kennedy (1991), são resultado dos estudos longitudinais feitos durante a segunda metade da década de 1980 pelo grupo cujo interesse primeiro era a formação de professores e a aprendizagem para o ensino (TELT - *Teacher Education and Learning to Teach*). O grupo de mais de trinta pesquisadores, então coordenados por Mary Kennedy, contribuiu para o texto que propõe agenda investigativa para a aprendizagem docente. O questionamento do estudo - *Quais as contribuições dos programas de formação de professores para a aprendizagem para a docência?* - que ao longo de quatro anos investigou a necessidade e os benefícios decorrentes

dos programas de educação formal de professores, tinha, como pano de fundo a diversidade de opiniões acerca da validade e mesmo da necessidade da existência de tais programas formativos. Para abordar a questão, o grupo de pesquisadores elegeu dois aspectos. O primeiro, através da concepção e do exame aprofundado da natureza do conhecimento que seria relevante para o ensino. O segundo aspecto direcionou os pesquisadores a observarem se e como os programas de formação docente influenciavam as aprendizagens dos professores aprendizes tanto do ponto de vista dos conteúdos programados, quanto das abordagens utilizadas para o ensino dos respectivos componentes curriculares.

Da perspectiva que os estudos do Grupo se situaram, a aprendizagem para a docência foi percebida como ponto de intersecção não somente de diferentes áreas de pesquisa, mas também de diferentes práticas docentes. Tal percepção operou como meio elucidativo da interdependência que se estabelece entre a educação e a sociedade, a aprendizagem e o ensino, e a natureza dos componentes curriculares. Estas relações, somadas à questão fulcral do estudo – que precisava discernir sobre a validade da educação formal dos professores – e às tendências da psicologia cognitiva da época, desencadearam os rumos deste campo de pesquisa que, uma vez ressignificado, norteou as concepções de ensino e de aprendizagem da perspectiva do professor em formação:

Esta nova compreensão de aprendizagem motivou o interesse sobre como as práticas de ensino podem ser alteradas com vistas à promoção da aprendizagem dos alunos. (...) Não podemos mais considerar que a aprendizagem para a docência ocorra somente através da recepção de novos conhecimentos. Os professores, como quaisquer outros aprendizes interpretam o novo conteúdo através das suas compreensões pré-existentes e o modificam e reinterpretam novas ideias com base no que eles já sabem ou acreditam. (...) Precisamos definir a aprendizagem dos professores como uma função tanto do professor aprendiz quanto da experiência de aprendizagem em si. (KENNEDY, 1991: 2)¹²

Assim, com a função de propor novos olhares sobre a pesquisa na formação docente, os pesquisadores demarcam o escopo investigativo através do aprofundamento de quatro componentes inter-relacionáveis: o primeiro, a expectativa pública que recai sobre as escolas, leva em consideração que o contexto de atuação do professor é social e politicamente situado, corroborando a interdependência da relação educação-sociedade; esse elemento demanda que a aprendizagem para a docência considere especificidades formativas que deem conta do

¹² “This new understanding of learning has stimulated a great deal of interest in how teaching practices might be altered to better promote student learning. (...) We can no longer assume that teacher learning occurs solely through receiving new knowledge. Teachers, like other learners interpret new content through their existing understandings and modify and reinterpret new ideas on the basis of what they already know or believe. (...) We need to define teacher learning as a function both of the teacher-learner and of the learning experience itself.” (KENNEDY, 1991: 2)

isolamento característico do trabalho do professor. O segundo componente é aquele que concebe o professor como aprendiz para a docência – relacionando-o à interdependência intrínseca entre aprender e ensinar – e que considera aspectos idiossincráticos relacionados à profissão, como as crenças elaboradas ao longo da vida pessoal e escolar dos sujeitos. O terceiro elemento da formação docente diz respeito à tarefa que o professor deve desempenhar no seu contexto de atuação, o que, da percepção apresentada por Kennedy (1991), deve contemplar tanto a aprendizagem quanto o ensino do respectivo componente curricular. O quarto elemento reputa especificamente as características peculiares da prática docente, ou seja, o gerenciamento de componentes intelectuais e logísticos necessários, da parte do professor, com vistas à administração das particularidades inerentes ao evento aula.

As expectativas públicas, a aprendizagem para a docência, a tarefa do professor e as peculiaridades da prática docente, de acordo com os pesquisadores do TELT são, deve-se ressaltar, normalmente entretecidas pelas crenças dos professores aprendizes – “Os professores, como quaisquer outros aprendizes interpretam o novo conteúdo através das suas compreensões pré-existentes e o modificam e reinterpretam novas ideias com base no que eles já sabem ou acreditam”¹³ (KENNEDY, 1991, p. 2). Essas crenças são referidas nos estudos conduzidos por Mary Kennedy em um momento em que a influência da psicologia cognitiva ainda se fazia presente e a natureza social e cultural das crenças, como a entendemos hoje, ainda era incipiente do ponto de vista investigativo. Durante os anos de 1980 – período quando os estudos referidos por Kennedy (1991) foram conduzidos – os processos de ordem sócio-cognitiva e as relações mentais dos professores do ensino e da aprendizagem ainda não gozavam da consideração que passaram a ter na década seguinte. Em seu texto, a pesquisadora exime-se de definir mais pontualmente o seu entendimento sobre os processos mentais e sobre as crenças, igualmente¹⁴.

O primeiro elemento apresentado por Kennedy (1991), diz respeito às expectativas públicas sobre a instituição Escola que, inextricavelmente, recaem sobre os professores. A partir desse entendimento, os pesquisadores do TELT consideram que o contexto de atuação do professor é social e politicamente situado, o que demanda que a aprendizagem para a docência considere especificidades formativas que deem conta do isolamento característico do

¹³ “Teachers, like other learners, interpret new context through their existing understandings and modify and reinterpret new ideas on the basis of what they already know or believe.” (KENNEDY, 1991, p.2)

¹⁴ Devido à ausência de uma definição explicitada sobre a concepção de crença utilizada no estudo de Kennedy (1991), sempre que houver menção aos aspectos que relacionem as crenças como processos mentais dos professores, as referências que fundamentam este estudo são utilizadas, ou seja, Barcelos (2000 e 2004), Dewey (1910), Fenstermacher (1994) e Pajares (1992).

trabalho do professor. Para a autora, apesar das mudanças ocorridas ao longo da história, permanece a carga de cada professor, individualmente, a aceitação, a rejeição, ou a adaptação das ações pedagógicas que afetam a escolarização da coletividade. Mesmo reconhecendo as dificuldades que os professores precisam administrar, é impossível ignorar os desafios impostos aos educadores tanto do ponto de vista dos programas de formação – que precisam prever que o professor é um dos responsáveis diretos pela disseminação do conhecimento na sociedade –, quanto da academia sobre as escolas, que esperam receber alunos mais bem preparados nos níveis superiores.

Da perspectiva que o TELT circunscreveu as expectativas públicas sobre a escola e, conseqüentemente, sobre o professor, a aprendizagem para a docência torna-se ainda mais relevante considerados os reflexos sociais nos âmbitos da atuação profissional do docente (KENNEDY, 1991). Através dos estudos feitos, o Grupo identificou quatro nichos sobre os quais a atuação docente sofreria impacto no que tangia às demandas da sociedade de então. O primeiro deles previa a chegada da era tecnológica e vislumbrava locais de trabalho que exigiriam sujeitos mais flexíveis, adaptáveis, hábeis na solução de problemas e que soubessem trabalhar colaborativamente. A escola, portanto, deveria contribuir nesse sentido, antecipando essas características dos futuros profissionais, procurando empenhar esforços no sentido de ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades condizentes com tais exigências. O segundo nicho, relacionado ao primeiro, dizia respeito ao próprio ensino, que sofria críticas quanto ao nível do alunado que chegava ao ensino superior. De acordo com o entendimento dos pesquisadores, propostas educacionais que prescindissem de raciocínio e de análise ou que fossem baseadas em fatos isolados e em memorizações deveriam ser reconsideradas por proporcionarem aprendizagem fragmentada, distanciada dos conceitos que contribuiriam para o entendimento e para a elaboração de relações intelectuais básicas necessárias para o ingresso no ensino superior ou para a participação mais ativa na sociedade como um todo, fosse do ponto de vista da continuidade dos estudos ou da empregabilidade do jovem egresso da escola secundária.

Outro tema identificado pelos responsáveis pelas pesquisas direcionadas à reforma educacional dizia respeito às políticas internas e externas, que dependeriam de cidadãos intelectualmente capazes e globalmente situados: “tais mudanças demandam que os professores concebam alunos mais conscientes do ponto de vista político, econômico e social, e que sejam mais atuantes nessas esferas”¹⁵ (KENNEDY, 1991, p. 5). Finalmente, o quarto nicho sobre o

¹⁵ “These changes place demands on teachers to produce students who are more politically, economically, and socially aware and who take a more active interest in these spheres of life.” (KENNEDY, 1991, p. 5)

qual a atuação docente sofreria grande impacto dizia respeito à formação do corpo docente, que, diferentemente do corpo docente, era cada vez mais heterogêneo, devido à democratização da escola. Estudos mencionados por Kennedy (1991) davam conta da ampliação da heterogeneidade de alunos – devido às políticas de inclusão de minorias e de imigrantes, de alunos carentes, de famílias de constituição não tradicional para a época –, enquanto que a grande maioria dos professores permanecia de origem branca e de classe média, notadamente sem experiências no trato com um alunado que diferisse deles próprios.

Ao considerar o impacto que a formação para a docência tem sobre os locais de trabalho, sobre o ensino em si, sobre as políticas internas e externas e também sobre o quadro de professores disponível, Kennedy (1991) adverte que essas demandas são somente acrescidas aos já vastos desafios atribuídos aos professores. Em decorrência desta constatação, os pesquisadores do TELT propuseram ações que incorporassem demandas locais ao mesmo tempo em que acomodassem outras práticas que se diferenciavam daquelas já exercidas, avançando, assim, na promoção do desenvolvimento do docente em formação. Além disso, Kennedy (1991) também sugeriu o acolhimento, por parte dos pesquisadores, de locais que já estivessem engajados em promover a aprendizagem de formas de ensino mais complexas com vistas à descrição do impacto que tais procedimentos poderiam ter sobre o conhecimento, as habilidades e as atitudes dos professores em formação.

O segundo aspecto apontado por Kennedy (1991) a ser considerado pela pesquisa na formação de professores prevista na reforma dizia respeito à aprendizagem para a docência. Mesmo tratando-se de um campo investigativo relativamente inexplorado até meados da década de 1980, muitas das relações trazidas por estudos anteriores ao do grupo coordenado por Mary Kennedy foram retomadas e refletem até hoje na pesquisa sobre a aprendizagem dos professores.

Um dos principais resultados das pesquisas em formação docente dizia respeito às concepções que os professores trazem consigo a partir das experiências práticas de quando alunos e de observações situadas no contexto instrucional. Das experiências como alunos, formam-se percepções sobre os componentes curriculares, sobre o papel do professor, sobre o tipo de tratamento dispensado aos alunos, entre outros aspectos inerentes ao contexto escolar e da sala de aula em particular. Mais do que qualquer outro ofício, a profissão do professor é aquela que proporciona mais socialização entre os seus membros interagentes, e, por isso mesmo, é também aquela que mais pode sofrer a interferência dos e sobre os aspectos afetivos da aprendizagem — motivação, autoestima, atitudes — devido ao tipo de relação que se

estabelece desde a infância, passando por momentos quando a criança ainda é muito dependente da figura do professor e, mais tarde, quando, na adolescência, há que se questionar essa figura de autoridade (OSS, 2006).

As concepções, as experiências, as percepções, a socialização e também a interferência sobre os aspectos afetivos na aprendizagem para a docência são fortemente influenciadas pelas crenças que os professores trazem para a sua formação e para a sua atuação (BARCELOS, 2000 e 2004; DEWEY, 1910; FENSTERMACHER, 1994; PAJARES, 1992). De acordo com os estudos divulgados pelo TELT, muitos professores aprendizes têm nas suas origens as influências mais arraigadas no que diz respeito às relações com seus alunos, variando desde a pouca (ou nenhuma) ciência sobre a cultura econômica, étnica, religiosa, e/ou social, até as influências advindas das suas próprias experiências como estudantes. De acordo com as conclusões dos estudos coordenados por Mary Kennedy, essas relações devem ser levadas em consideração quando do desenvolvimento e da proposição dos programas de ensino em formação para a docência uma vez que há “um conjunto de crenças tácitas instaladas profundamente quanto ao que pode e deve ocorrer nas escolas¹⁶” (KENNEDY, 1991: 7) que variam desde a natureza do trabalho intelectual que ocorre no contexto de sala de aula até as implicações pedagógicas de se trabalhar com uma diversidade considerável de alunos.

No que tange à aprendizagem para a docência, um dos conceitos que se fortaleceu por ocasião dos estudos que visavam à reforma educacional e que estava diretamente relacionado à questão de pesquisa do TELT é o ‘aprendizado via observação’ (LORTIE, 1975). Cunhada por Lortie (1975), a expressão *‘apprenticeship of observation’* se traduz no fato de os futuros professores atingirem o nível da sua formação após terem passado alguns milhares de horas-aula observando e analisando/avaliando os seus professores em ação, ou seja, vivenciando tais situações. De acordo com Dan Lortie, essa vivência é radicalmente díspar daquelas experimentadas por futuros profissionais de outras áreas, que têm contato com a sua opção profissional somente após terem sido influenciados ou motivados pelas contingências formativas que os levaram a determinada escolha. Uma das consequências desse tipo de vivência é que enquanto os futuros profissionais de outras áreas tendem a ter consciência das limitações de seus conhecimentos, os professores aprendizes podem ignorar que as suas percepções como alunos representam apenas uma visão parcial do trabalho do professor. De acordo com a concepção do aprendizado via observação, o fato de o aluno ter acesso somente a uma parte do evento aula o colocaria em uma situação de entendimento parcial do processo

¹⁶ “... a deeply entrenched *and tacit* set of beliefs about what can and should happen in schools ...” (KENNEDY, 1991, p. 7 - itálicos da autora)

como um todo, ignorando, assim, aspectos como a seleção prévia de material, do encadeamento do currículo e da organização de uma unidade de ensino (M. BORG, 2004), por exemplo. Nessa mesma linha, Buchmann (1987) adverte que, como consequência, tais percepções truncadas podem levar o professor aprendiz a entendimentos e juízos que, uma vez internalizados, tenderiam a promover a imitação de mestres do passado e que, se convertidas em hábitos, levariam os alunos-professores a acreditarem em “receitas prontas para serem aplicadas” (BUCHMANN, 1987: 161).

Com base nos resultados dos estudos do Grupo, os pesquisadores puderam perceber que o aprendizado via observação não somente influencia a aprendizagem dos professores em formação, limitando a sua percepção quanto aos fatores contextuais envolvidos na sala de aula, mas também obstrui a elaboração de novas ideias sobre o ensino (KENNEDY, 1991), o que redundaria na consolidação das crenças que obstruiriam novas percepções e, conseqüentemente, novos olhares sobre a docência (BARCELOS, 2000 e 2004). O que os pesquisadores do TELT puderam concluir a partir da interação com os colaboradores de seus estudos é que, a despeito da diversidade de abordagens utilizadas, muitas delas foram inócuas na compreensão das ideias relacionadas a como a aprendizagem ocorre. Kennedy (1991) ilustra esta conclusão ao apontar a visão dos colaboradores em relação ao componente curricular. De acordo com a autora, os professores aprendizes frequentemente manifestaram entendimento sobre o componente curricular como uma compilação de regras e de procedimentos com poucas conexões entre eles e ainda menos conexões a eventos ou objetivos fora da sala de aula (KENNEDY, 1991). Mary Kennedy também observou que muitos dos colaboradores organizaram os objetivos das suas aulas com base nos livros-texto ou com base em conteúdos que os alunos precisariam saber na série seguinte à que estavam cursando, ao invés de propor objetivos mais tangíveis e mais relacionados às suas vivências presentes.

Uma das conclusões especialmente relevantes para o entendimento sobre como se dá a aprendizagem para a docência identificou que os colaboradores do estudo frequentemente têm uma visão limitada do papel do professor no que diz respeito às concepções de ensino e de aprendizagem. Para os colaboradores, “aprendizagem é a absorção de conhecimento, e ensino envolve dizer aos alunos o que eles [os professores] sabem¹⁷” (KENNEDY, 1991, p. 7), ao que seguiria uma avaliação que faria o aluno recordar o conteúdo ensinado. Quando perguntados sobre o que poderia ser feito caso determinada aprendizagem não fosse satisfatória, os

¹⁷ “[With respect to teaching and learning, we found that undergraduates who enter teaching almost universally hold a limited view of their role as teacher,] thinking that learning entails absorbing and that teaching entails telling students what they know ...” (KENNEDY, 1991, p. 7)

colaboradores não apresentaram alternativas à maneira como teriam conduzido o ensino no momento anterior, mas informaram que recorreriam a ‘repassar o conteúdo’, ignorando as suas próprias experiências e aprendizagens de alunos em formação para a docência.

Da mesma forma que os colaboradores do estudo se manifestaram quanto ao componente curricular e quanto às concepções de ensino e de aprendizagem, os pesquisadores procuraram respostas referentes às implicações pedagógicas relacionadas à diversidade do alunado, considerando tanto o tratamento dispensado ao grupo como um todo quanto aos alunos, individualmente. Apesar de cientes de ambos os princípios, os pesquisadores puderam observar que os professores aprendizes dispensavam mais atenção aos aspectos atitudinais dos alunos do que às questões relacionadas ao conteúdo do componente curricular, propriamente.

Para Kennedy (1991), a identificação de elementos que influenciam a aprendizagem para a docência é imperativa uma vez que tais aspectos podem impactar não somente as aprendizagens dos professores aprendizes, mas também as aprendizagens dos seus futuros alunos. Aprender novas formas de ensinar implica, fundamentalmente, na ampliação de possibilidades disponíveis na sala de aula para o crescimento intelectual, no entendimento do papel do componente curricular (tanto no contexto escolar quanto além do âmbito da sala de aula) e na capacidade de o professor engajar o maior número possível de alunos nas atividades propostas. Apesar de admitir que tal empenho seja uma tarefa difícil, Kennedy (1991) adverte que o desejo por mudança deve ser acompanhado de iniciativas que proporcionem aos professores aprendizes situações que sejam revestidas de reciprocidade, especialmente devido à resiliência característica das crenças iniciais, que pode ser comprovada, inclusive, nos programas de formação docente:

Muitos dos programas de formação para a docência que participaram do TELT tinham uma agenda reformadora: eles queriam expandir as crenças dos candidatos sobre os seus papéis no ensino ou ampliar o entendimento dos candidatos sobre os aprendizes que fossem diferentes deles próprios. Mas as suas estratégias para atingir esses objetivos continuava sendo a de tratar os professores aprendizes como estudantes passivos. (KENNEDY, 1991: 8)¹⁸

Como forma de minorar os efeitos frequentemente indesejáveis das crenças que os professores trazem consigo tanto na sua formação quanto na aplicação das suas aprendizagens para a docência, Kennedy (1991) sugere que os professores aprendizes sejam instigados a expandir as suas percepções sobre a docência. Com base neste incremento perceptivo, os

¹⁸ “Many of the teacher education programs participating in the NCRTE’s recent study of teacher education had a reform agenda: they wanted to expand their candidates’ beliefs about their role in teaching or to enhance their candidates’ understanding of learners who were different from themselves. But their strategies for achieving these ends continued to treat teachers as passive learners.” (KENNEDY, 1991: 8)

professores em formação precisariam cotejar situações frequentemente limitadas por suas próprias experiências, ou mesmo pelas crenças desenvolvidas ao longo do aprendizado via observação com vistas à expansão das perspectivas de mudança, o que ocorreria através do confronto entre o que os professores acreditam e o que realmente fazem nas suas salas de aula. Na prática, o que Kennedy (1991) sugere é que os alunos em formação sejam provocados a questionar as suas experiências bem como as crenças delas decorrentes.

Ao considerar os aspectos que estão inextricavelmente relacionados à aprendizagem para a docência, é imperiosa a compreensão da posição do professor entre o seu aluno e o conhecimento escolar, da forma como é proposto desde a formação para a docência.

Dentre os compromissos que os pesquisadores do TELT assumem, o principal deles diz respeito àquele que, em última análise, fundamenta as expectativas públicas sobre a escola e justifica a motivação para o investimento na formação docente, ou seja, a tarefa de ensinar. Da mesma forma que as expectativas públicas recaem sobre o trabalho de cada professor, individualmente, é também sobre os ombros do docente que a tarefa maior da escola incide: - ligar o conhecimento do componente curricular a cada um e a todos os alunos.

Com base nessas premissas aparentemente óbvias, Kennedy (1991) esclarece que o ponto de partida do modelo proposto pelos pesquisadores do TELT é baseado tanto na aprendizagem quanto no ensino do componente curricular. Em relação à aprendizagem, os pesquisadores entendem que os alunos devem participar ativamente da construção do seu conhecimento, em oposição à passividade característica das aulas nas quais a tarefa maior dos alunos seja restrita a ‘prestar atenção na explicação do professor’ - e à aprendizagem para a docência, da mesma forma. Quanto ao ensino, os pesquisadores argumentam que o professor não pode prescindir do conhecimento aprofundado tanto do seu componente curricular quanto sobre os seus alunos, individualmente e como grupo - entendimento que também deve ser construído já a partir da formação para a docência, da parte dos professores formadores.

Independentemente da irrefutabilidade de que se reveste o papel da tarefa do ensino e, portanto, do professor, Kennedy (1991) adverte que a complexidade que envolve a formação docente seja, provavelmente, um dos motivos pelos quais pesquisadores e responsáveis pela educação têm direcionado o seu foco para temas paralelos, como questões disciplinares e de administração da sala de aula. Especificamente quanto ao componente curricular, e consoante os estudos de Shulman (1987), Kennedy (1991) assevera que os professores “precisam de conhecimento ricamente elaborado de suas matérias e das variadas formas através das quais

eles podem ser apreendidos e compreendidos¹⁹” (KENNEDY, 1991, p. 10). Em relação aos alunos, é importante que o professor seja capaz de discernir o nível de conhecimento que o estudante traz para a sala de aula para, a partir daí – e do seu conhecimento aprofundado sobre o componente curricular –, ter condições de evitar equívocos que podem advir de suas explicações, elaborando representações que os alunos tenham condições de articular, e que estejam afinadas com os interesses e com as origens do alunado – considerando a idade e a cultura familiar dos alunos, por exemplo.

Como ilustração da necessidade de o professor conhecer o seu componente curricular tão profundamente quanto possível, Kennedy (1991) refere-se a estudos conduzidos por pesquisadores participantes do TELT nas áreas da matemática e de produção escrita em inglês como L1. Em matemática, os professores aprendizes foram solicitados a elaborar um enunciado que propusesse a divisão de $1\frac{3}{4}$ por $\frac{1}{2}$, no que muitos deles, mesmo graduados em matemática, não foram bem sucedidos. Kennedy (1991) observa que muitos dos enunciados apresentavam um erro que, do ponto de vista do ensino, era confuso e não ilustrava o objetivo da proposição, ou seja, a divisão de frações – os professores aprendizes propuseram a divisão por 2, ao invés de por $\frac{1}{2}$ ao compor o enunciado – “Meu colega e eu temos $1\frac{3}{4}$ pizza para dividir; quanta pizza cada um de nós poderá comer?” –, e, apesar de a resposta ($3\frac{1}{2}$) satisfazer a equação matemática quanto ao resultado, muitos proponentes do enunciado entenderam que cada um poderia ficar com três pedaços e meio de pizza, o que corresponderia, de acordo com o seu entendimento, a *três quartos* da pizza. Na verdade, de acordo com a proposição, o número $3\frac{1}{2}$ corresponde a quantas *meias pizzas* há em uma pizza e três quartos.

Quanto à produção escrita, os pesquisadores observaram que somente alguns colaboradores do estudo tiveram condições de explicar convenções linguísticas – como a concordância entre o pronome e o verbo em “*None of the books ___ in the library.*” – ou mesmo identificar e diagnosticar problemas estruturais nas produções dos alunos. Normalmente, o tipo de retorno que os alunos receberam em suas produções escritas foi na forma de listas de erros gramaticais ou questionamentos relacionados ao conteúdo textual, ao invés de questões especificamente voltadas à estrutura organizacional do texto, ou como a composição poderia melhorar do ponto de vista linguístico. Para Kennedy (1991), o que ocorre é que a representação de ideias só é possível a partir do momento que o sujeito as compreende profundamente. A pesquisadora atribui a baixa capacidade representacional dos professores aprendizes à formação que eles próprios receberam (entre outras possíveis causas), ou seja,

¹⁹ “[In short, they] need richly elaborated knowledge of their subjects and of the different ways these can be perceived and understood.” (KENNEDY, 1991, p. 10)

baseada em leituras e na audição de professores, sem um nível de envolvimento que contribuísse para o desenvolvimento das próprias significações. Kennedy (1991) considera também o fato de os conteúdos das matérias ensinadas no nível secundário de escolarização não serem retomados quando da formação acadêmica dos aspirantes à docência, o que significa que o futuro professor pode levar consigo muitas das dificuldades de elaboração representacional – como os equívocos em discernir $\frac{1}{2}$ de 2 na composição de um enunciado – para a sua vida profissional, ou seja, para as salas de aula onde atuará.

Ao compor o entendimento a partir dos equívocos dos professores, os pesquisadores do Grupo coordenado por Mary Kennedy puderam perceber a dificuldade de os professores aprendizes elaborarem (para si) as concepções sobre os conteúdos dos componentes curriculares de sua especialização – como no caso da matemática. A consequência disso, de acordo com os pesquisadores, é que os professores não conseguiriam elaborar tais concepções como dispositivo a ser utilizado do ponto de vista pedagógico: – “*Teachers, after all, cannot teach what they do not know.*” (KENNEDY, 1991: 11).

A questão que se coloca, de acordo com os resultados das pesquisas conduzidas pelos estudiosos do TELT, está diretamente relacionada ao nível de conhecimento do qual o professor precisa se apropriar para poder compartilhá-lo com seus alunos. Kennedy (1991) esclarece que, por um lado, percebe-se que os professores de matemática do exemplo têm conhecimento sobre frações – tanto sabem, que resolveram a equação. Entretanto, pode-se também inferir que os professores de matemática *não têm* conhecimento sobre frações – tanto não sabem, que confundiram divisão por $\frac{1}{2}$ com divisão por 2. Ora, o conhecimento para o ensino vai muito além de simplesmente saber (ou não saber) *sobre* o componente curricular. O professor precisa, de fato, ter um conhecimento suficientemente aprofundado que lhe permita selecionar o que é importante e relevante dentro do tópico a ser ensinado para que seja possível ao aluno estabelecer relações significativas com o seu entorno e com o seu nível de compreensão, dentro da etapa de desenvolvimento intelectual e cognitivo em que ele se encontra:

Ao escolher uma tarefa significativa, portanto, os professores precisam ter uma compreensão suficientemente rica do conteúdo para que possam saber quais ideias são centrais, quais são periféricas, como as ideias diferentes se relacionam umas com as outras, e como essas ideias podem ser representadas para os não iniciados. (KENNEDY, 1991: 12)²⁰

²⁰ “To choose a worthwhile task, then, teachers need to have enough understanding of the subject to know which ideas are central, which are peripheral, how different ideas relate to one another, and how these ideas can be represented to the uninitiated.” (KENNEDY, 1991: 12)

O reconhecimento do desafio que é imposto aos professores na definição de estratégias que contemplem ações significativas para os alunos, somadas às dificuldades de levar tais estratégias a termo, conduz os pesquisadores a enfatizar a necessidade de buscar alternativas pedagógicas, como a da perspectiva apresentada por Brown, Collins e Duguid (1989). De acordo com os pesquisadores, é crucial que os professores saibam que as relações que podem ser elaboradas a partir do componente curricular que lecionarão/lecionam, frequentemente de um ponto de vista abstrato para os não iniciados, precisam ser construídas levando em consideração o contexto escolar – prevendo as inter-relações com os demais componentes curriculares – e a utilização daquele conhecimento no contexto real de uso. Nesse sentido, Kennedy (1991) assevera que os professores deveriam aprender a ensinar tais ideias em situações nas quais elas efetivamente ocorrem, dado o caráter referencial dos conceitos ensinados na escola e a diversidade do alunado. Ocorre, no entanto, que nenhum dos programas de formação que fizeram parte da pesquisa do TELT contemplava essa característica da aprendizagem para a docência, ou seja, “aquela [cuja natureza] é inerentemente dependente do contexto, situada, e aculturadora²¹” (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989, p. 39). Ao contrário, os pesquisadores observaram a tendência de os programas munirem os professores em formação de conhecimento pronto tanto acerca do contexto quanto da diversidade dos aprendizes.

Além do conhecimento do componente curricular e das implicações pedagógicas decorrentes, as pesquisas sobre a formação de professores precisam abordar as diferentes características de cada matéria. Considerado o nível de abstração, de compreensão, de elaboração e de aprofundamento que as diferentes áreas do conhecimento demandam, e no intuito de promover o entretecimento dos diferentes domínios do conhecimento, os pesquisadores do Grupo recorreram a atributos que, segundo Kennedy (1991), cumprem esse papel ao conectarem, ao flexibilizarem e ao darem significância às diferentes matérias. A proposição do atributo da conectividade dá conta das relações possíveis na construção do conhecimento e parte do princípio de que as redes de conhecimento são meios facilitadores tanto de acesso quanto de construção de novos conhecimentos. A flexibilidade, por sua vez, é a característica que permite a dedução de ideias a partir do componente curricular específico em uma variedade de contextos. Neste sentido, quanto mais conexões intelectuais os professores e os alunos conseguirem estabelecer, maior será a flexibilidade de aplicação do conhecimento

²¹ “[So the term *apprenticeship* helps to emphasize the centrality of activity in learning and knowledge and highlights the] inherently context-dependent, situated, and enculturating nature of learning.” (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989, p. 39 - itálico dos autores)

tanto do ponto de vista conceitual quanto procedimental. A característica da significância, associada à conectividade e à flexibilidade, é, com efeito, o atributo que permite ao professor aprendiz- e ao aluno, conseqüentemente - estabelecer os sentidos entre as diversas áreas do conhecimento como construções engendradas a partir das relações inerentes às coisas e aos fatos, e “não como corpos misteriosos de fatos desconectados e de uso limitado²²” (KENNEDY, 1991: 13).

A partir do entendimento de que uma das tarefas primeiras do professor é conhecer profundamente o seu componente curricular, Kennedy (1991) circunscreve a esse conhecimento a diversidade do alunado. Ao abranger a diversidade do grupo de alunos, inerente a todas as salas de aula, o grupo de pesquisadores relacionou aquelas tarefas que, do ponto de vista da formação dos professores, lhes pareceram especialmente relevantes, ou seja, o conhecimento prévio dos alunos - e as diferentes maneiras como esse conhecimento pode interferir na aprendizagem -, os interesses e inclinações dos aprendizes, além das suas origens culturais.

Pedagogicamente, o conhecimento prévio dos alunos é um dos aspectos sobre os quais os pesquisadores consideraram que professores precisariam estar mais atentos. Kennedy (1991) reitera a necessidade de as atividades propostas serem construídas a partir daquele conhecimento que já faz parte da experiência dos aprendizes, ou seja, ao professor cabe identificar quais os entendimentos os alunos utilizam como lastro para as informações que, por sua vez, farão parte das novas elaborações que os estudantes poderão desenvolver. Nesse sentido, caberia também aos professores formadores a mesma atitude, em se tratando da formação para a docência. Os pesquisadores do TELT sublinham o papel do conhecimento prévio dos alunos como ponto de partida para a elaboração de propostas que lhes permitam a construção coerente e objetiva de novos saberes, em oposição a distorções causadas por equívocos do professor - como no caso da divisão de frações - ou de falta de informações contextuais relevantes - como no caso da explicação sobre a concordância pronominal-verbo.

Ainda do ponto de vista pedagógico, é importante que o professor considere os interesses dos alunos com vistas à proposição de atividades que sejam significativas e que

²² “... subject matter knowledge that is connected and flexible is more likely to enable learners, including teacher learners, to *perceive meaning* in the content. It enables the learner to see history, literature, the arts, and the natural and social sciences [not as arcane bodies of disconnected facts or limited use] but as important and meaningful bodies of knowledge that can help them understand and appreciate their place among human beings and to appreciate the workings of the natural and social worlds.” (KENNEDY, 1991, p. 13 - itálicos da autora)

promovam o engajamento através de atividades relevantes, conforme sugere Kennedy (1991). Novamente, essa atitude é necessária também da parte dos professores formadores.

Partindo da premissa de que o conhecimento desenvolvido na escola deve ser significativo e ao mesmo tempo atrativo e desafiador, a questão que se coloca é ‘significativo, atrativo e desafiador para quem?’ Fundamentada nos estudos do TELT, Kennedy (1991) é categórica ao afirmar que as origens dos aprendizes constituem papel preponderante do ponto de vista pedagógico. Como foi mencionado anteriormente, as origens dos professores e o seu próprio aprendizado via observação (LORTIE, 1975) podem impactar significativamente não somente na sua aprendizagem, mas também interferir na aprendizagem de seus alunos. De certo modo, o que ocorre é que, com base nas suas próprias experiências, os professores tendem a considerar que os seus alunos responderão às suas propostas pedagógicas da mesma forma que eles respondiam, quando alunos. Neste sentido, é importante retomar o papel que as crenças exercem sobre o sujeito, especialmente quando reiteradas por influências familiares, culturais e ainda quando somadas aos valores em relação à escola.

Vale referir ainda ao fato de os interesses dos alunos em idade escolar nem sempre (e, em muitos casos, quase nunca) estarem direcionados para a docência – como pode ter sido o caso de muitos professores em formação –, o que, de certa forma, intensifica a diversidade dos interesses presentes nas turmas de alunos no contexto escolar. Em suma, o professor em formação deve ser conduzido a aprender sobre as prováveis diversidades de suas salas de aula, podendo eleger estudos de caso ou pesquisas-ação para se inserir nos respectivos contextos de aprendizagem (TARDIF, 2006).

Das implicações para a aprendizagem para a docência, Kennedy (1991) reconhece que a necessidade de se incluir meios para auxiliar os professores aprendizes a conectar o conhecimento do seu componente curricular aos seus aprendizes vai de encontro com a configuração da proposta curricular da maioria dos cursos que, historicamente, têm a incumbência de formar professores – no caso brasileiro, os Cursos de Letras no nível de ensino superior. Apesar desta realidade presente em muitos contextos, permanece a necessidade de investimentos financeiros, pessoais, profissionais e técnicos que deem conta da importância da formação docente, especialmente devido às peculiaridades que os professores aprendizes devem levar em consideração no que diz respeito a essa opção profissional.

A ciência de que a prática docente requer o desenvolvimento balanceado de uma multitude de aspectos que relacionam o conhecimento que o professor deve trazer para a sala de aula, somada à capacidade de interagir com os alunos ao mesmo tempo em que administra

as próprias crenças, foi o ponto de partida para algumas das conclusões dos estudos apresentados por Kennedy (1991). Esses aspectos não somente caracterizam as práticas docentes, mas também reiteram a necessidade de aprofundamento intelectual e logístico na formação do professor aprendiz, com vistas à apropriação dos princípios que conduzem a uma prática emancipatória, tanto da perspectiva docente quanto discente.

Ao incorporar questões contextuais específicas, Mary Kennedy explicita o que concorreria para a administração das questões inerentemente relacionadas aos eventos de sala de aula, ou seja, o gerenciamento intelectual e logístico desse contexto. A interpretação e o julgamento de eventos de sala de aula são, de acordo com Kennedy (1991), componentes que caracterizam a face intelectual do ofício docente, enquanto que ações pontuais — como o redirecionamento da atenção dos alunos ou a proposição de questões relevantes para o entendimento da matéria — estariam alinhadas à concepção de gerenciamento logístico. Ambas as concepções — intelectual e logística — funcionariam tendo por base a tarefa essencial da docência. Dessa perspectiva, o gerenciamento intelectual da docência circunscreve o conhecimento do componente curricular na medida em que encerra a capacidade de o professor racionalizar sobre situações específicas e contextualmente situadas.

Kennedy (1991) adverte ainda que não há regras fixas que determinem ações intelectualmente informadas, considerada a complexidade dos eventos suscetíveis em sala de aula. No entanto, com base nos estudos conduzidos através do TELT, Mary Kennedy sugere que os professores considerem critérios que oportunizem aprendizagens significativas aos seus alunos através das tarefas propostas. De acordo com Kennedy (1991), é importante que o professor tenha em mente que a tarefa deve apresentar uma ou mais ideias relevantes do conteúdo, conectando-o a outros conhecimentos de que os alunos já tenham se apropriado. Além disso, a tarefa deve ser útil e desafiadora na medida em que cria oportunidades de exercício intelectual durante a sua execução de modo a não simplesmente remeter ao produto final — o que habilitaria o professor a acompanhar o percurso da elaboração do raciocínio que o aluno tomou. Outro aspecto de grande importância na elaboração das tarefas de sala de aula é que o princípio da conectividade seja observado, de modo a proporcionar aprendizagem ao maior número de alunos, contribuindo com outras tarefas escolares que, do ponto de vista intelectual, podem contribuir para a percepção de um conjunto mais amplo de situações nas quais o conhecimento novo possa ser aplicado.

Da mesma forma que não há regras fixas a serem seguidas, Kennedy (1991) observa que o gerenciamento intelectual de atividades complexas requer que o professor tenha ciência

desses critérios a serem observados na elaboração de tarefas e que saiba como selecioná-los e aplicá-los individual ou conjuntamente, de forma balanceada, com vistas à maximização do potencial de aprendizagem das tarefas propostas.

Ao propor atividades significativas de aprendizagem, o professor precisa ter condições de prever as situações decorrentes da execução de tais atividades. O redirecionamento da atenção de alunos dispersos ou desatentos, a proposição de questões engajadoras, a elaboração de respostas apropriadas aos comentários dos aprendizes são algumas das situações que demandam, além do gerenciamento intelectual, diagnóstico e respostas rápidas (KENNEDY, 1991: 18).

Do ponto de vista logístico, essas situações devem servir para fomentar os objetivos intelectuais traçados na elaboração das atividades concebidas, preferencialmente, de uma perspectiva aberta para respostas e situações em que o envolvimento do aluno possa ir além da operacionalização de regras prescritas e de objetivos previamente traçados. Mesmo reconhecendo que atividades dessa natureza podem ser especialmente desafiadoras tanto intelectual quanto logisticamente para os professores, Kennedy (1991) pondera quanto ao nível de desafio – e de aprendizagem – ao qual o professor *se* impõe ao propô-lo aos seus alunos.

Finalmente, para que fosse possível chegar a termo com a proposição do TELT, Kennedy (1991) esboça as necessidades detectadas com base nos elementos que fundamentam a agenda para a pesquisa na formação de professores no início da última década do século XX: o reconhecimento das expectativas públicas sobre as escolas, a aprendizagem para a docência, uma definição da tarefa precípua do professor, e o reconhecimento das peculiaridades da prática docente. Kennedy (1991) conclui a sua proposição ao apresentar três tarefas para os pesquisadores da área, ao mesmo tempo em que reconhece dificuldades em operacionalizá-las.

A primeira tarefa dá conta da elaboração de propostas formativas que desafiem os professores aprendizes a questionar as suas crenças decorrentes de suas experiências prévias. Tal questionamento partiria de ações dos professores aprendizes e da apresentação de ideias tão razoáveis quanto exequíveis que pudessem ser acolhidas pelos docentes em formação com vistas à ressignificação crítica de suas crenças. De acordo com John Dewey, o pensamento reflexivo é decorrente da “consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou

suposta forma de conhecimento que o ampare e à luz das possíveis conclusões para as quais se inclinem²³” (DEWEY, 1910, p. 6).

A segunda tarefa proposta por Kennedy (1991) diz respeito à tarefa primeira do professor, ou seja, ser o elo entre o conhecimento do seu componente curricular e os seus alunos. Ao reconhecerem o impacto que as especificidades de cada área do conhecimento impõem às ações formadoras, os pesquisadores do TELT sugeriram que os programas de formação contemplassem formas de auxiliar os aprendizes para a docência a buscar as ideias relevantes para o contexto de aprendizagem, tanto do ponto de vista da matéria em questão, quanto das necessidades e interesses dos alunos.

A terceira tarefa trata das peculiaridades do ensino e das suas relações com a aprendizagem para a docência. Ao propor a agenda investigativa, Kennedy (1991) admite que o desenvolvimento de conceitos e a apropriação de critérios relacionados à prática podem sobrecarregar tanto aprendizes quanto programas de formação, o que demandaria um equilíbrio difícil de ser operacionalizado. Além disso, a dependência da aprendizagem para a docência do contexto de atuação do professor somaria à gama de conceitos e de critérios a serem gerenciados pelo aprendiz. A esse respeito, Kennedy (1991) sugere que, de alguma forma, os programas de formação contemplem os professores aprendizes com momentos em que possam ‘congelar’ suas próprias ações nas situações de ensino específicas com vistas à análise crítica e situada da sua própria prática. Uma possibilidade atualmente mais acessível do que há vinte anos e que pode ser cogitada para levar esta sugestão a termo pode ser a utilização de recursos tecnológicos, como filmagens dos momentos dedicados às práticas dos aprendizes para a docência, com vistas à introdução de concepções investigativas relevantes nos programas de formação de professores (FERNANDES, 2005; HARMER, 2007).

A partir da organização de tarefas para a pesquisa na formação de professores, Kennedy (1991) antecipa os desafios que se impõem tanto para os professores aprendizes quanto para os professores formadores, enfatizando a necessidade de ressignificação do compromisso com a formação para o ensino, tanto do ponto de vista dos sujeitos envolvidos quanto dos contextos de aprendizagem e de prática docente. Além disso, e mesmo considerando que as três tarefas são inextricavelmente relacionadas, a pesquisadora admite as dificuldades em operacionalizá-las tanto em conjunto quanto isoladamente. Alternativamente, Kennedy (1991) se propõe a

²³ “[Active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends], constitutes reflective thought.” (DEWEY, 1910, p. 6)

inculcar o modelo de aprendizagem proposto pelo grupo de pesquisadores a um modelo de ensino:

Um de nossos objetivos, portanto, deve ser examinar quais destes aspectos da aprendizagem para a docência podem ocorrer sob quais circunstâncias e, assim, definir o tipo de ensino que resulta desses conjuntos parciais de aprendizagem. Nesse sentido, o nosso trabalho deseja relacionar este modelo de aprendizagem de professores com um modelo de ensino. (KENNEDY, 1991: 23)²¹

Finalmente, a partir da agenda investigativa apresentada por Kennedy (1991), e a despeito das duas décadas que nos separam da publicação das proposições dos pesquisadores do Centro americano, muitas ações ainda precisam ser promovidas com vistas ao preenchimento de lacunas na formação de professores. Uma dessas ações é a diminuição de distâncias na configuração dos currículos que promovem a formação docente, particularmente em nosso contexto próximo, claramente retrogradado sob muitos aspectos em relação aos estudos de há mais de vinte anos, aqui apresentados.

A fim de compreender a dimensão evolutiva da agenda proposta por Kennedy (1991) e vislumbrar a diminuição do distanciamento entre o componente curricular e a pedagogia necessária para a apropriação e conseqüente aplicação dos conceitos inscritos nos programas escolares, lançamos o olhar sobre as proposições de Ball (2000), que adverte sobre a fragmentação da prática decorrente de uma formação compartimentalizada que deixa ao professor a tarefa de integrar o conhecimento intrínseco ao componente curricular e a pedagogia necessária para a operacionalização do ensino. Partindo do princípio de que se trata de tarefa hercúlea, dada a gama de tarefas que o professor precisa contemplar durante evento aula, Ball (2000) aponta três problemas que devem ser solucionados com vistas à promoção de um ensino que atinja o maior número de alunos quanto possível. Ao propor o saneamento de tais problemas, a pesquisadora sugere questões que vão ao encontro das proposições de Kennedy (1991) no que diz respeito ao papel do professor, ou seja, ser o elo entre o aprendiz e o conhecimento.

Na seqüência é apresentado o conhecimento do professor com base nos estudos de Deborah Ball, complementando o cenário maior da formação de professores, conforme objetivos traçados pelos princípios reformistas.

²¹ “One of our research agendas, therefore, must be to examine which of these aspects of teacher learning can occur under which sets of conditions and then to define the kind of teaching that results from these partial packages of learning. In this sense, our work attempts to link this model of teacher learning with a model of teaching.” (KENNEDY, 1991: 23)

2.1.1.2 O Conhecimento do Professor

A aprendizagem para a docência é a atividade central da formação do professor e os avanços na preparação deste profissional devem levar em consideração os resultados das pesquisas sobre os seus conhecimentos acumulados através da sua experiência, da sua formação e da sua prática docente. Amparada nas proposições de John Dewey, que há mais de um século já defendia uma relação mais interligada entre teoria e prática na preparação para a docência, Ball (2000) assevera que as relações entre o conhecimento teórico do objeto de ensino e as abordagens pedagógicas a serem desenvolvidas são, frequentemente, tratadas de forma fragmentada, o que persiste tanto na conceptualização quanto no currículo dos programas de formação de professores. Para Deborah Ball, tal desarmonia se manifesta nas distâncias abissais das estruturas institucionais de escolarização, que departamentalizam as diferentes áreas do conhecimento dos programas de formação e que apartam do conteúdo das disciplinas formativas das disciplinas de ordem prática: -, “a lacuna entre a teoria e a prática fragmenta a formação do professor, fragmentando o ensino²⁵” (BALL, 2000: 242). As consequências desse fracionamento mais uma vez recaem sobre os professores, que são os responsáveis diretos pela integração do objeto de ensino e do trato pedagógico do conteúdo.

Ball (2000) adverte ainda que outra forma peculiar de fragmentação do ensino está relacionada à tensão criada entre o que seria uma tendência educacional que enfoca a fruição e o atendimento à diversidade do alunado em detrimento do aprofundamento dos saberes necessários sobre o objeto de ensino, particularmente devido à compreensão equivocada sobre o que seja ‘fruição’ e ‘atendimento à diversidade’. De acordo com Deborah Ball, uma das responsabilidades do professor é diretamente ligada à sua condição de promover a aprendizagem através do desenvolvimento de formas instrucionais coerentes com o seu contexto de atuação, o que, em última análise, está intimamente ligado à proficiência sobre o conteúdo a ser desenvolvido. A situação que se cria, portanto, é uma em que o nível de proficiência do professor precisa ser concebido como um dos mecanismos necessários que o capacite a desenvolver situações informadas e prazerosas de aprendizagem: - “saber o conteúdo também é crucial para ser inventivo na criação de oportunidades valorosas para a aprendizagem” (BALL, 2000: 242).

Para Ball (2000), um dos maiores desafios da docência diz respeito à tríade elaboração-indagação-avaliação. Para que possa ser capaz de elaborar situações relevantes de

²⁵ “... the gap between theory and practice fragments teacher education by fragmenting teaching.” (BALL, 2000: 242)

aprendizagem, valorizar questionamentos e avaliar se o grau de dificuldade da atividade está situacionalmente apropriado para os alunos em questão, Deborah Ball observa a necessidade de o professor lançar mão de saberes que o auxiliem na elaboração do conhecimento de seus alunos. Mesmo sabendo o conteúdo do seu componente curricular, muitos professores não são capazes de desconstruir os seus saberes com vistas ao entendimento dos passos pelos quais os alunos devem trilhar antes de terem condições de elaborar conceitos ou entendimentos específicos; essa desconstrução inclui ouvir os alunos, observar os seus percursos e compreender as suas limitações. A sugestão de Ball (2000) é que os programas de formação de professores valham-se das pesquisas da área a fim de encontrar caminhos que contemplem a integração do conhecimento e da prática, provendo os professores com recursos necessários para o desenvolvimento do seu ofício.

A partir deste cenário, Deborah Ball propõe três situações que, da sua perspectiva, podem equacionar o distanciamento entre teoria e prática na formação de professores. Uma primeira ação seria a identificação do conteúdo que realmente precisa ser trabalhado em sala de aula; a segunda, como esse conteúdo deveria ser assimilado pelos aprendizes; e a terceira se concentraria em identificar o que é necessário para aprender a aplicar tal conhecimento na prática.

Do ponto de vista da formação do professor, primeiramente é importante que a identificação do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula não seja restrita à mera apropriação daquela matéria que o professor precisa trazer para a sua prática. Segundo Ball (2000), o conteúdo deve partir de uma orientação prática, proposta da perspectiva dos diferentes níveis de aprendizagem. A pesquisadora assevera que estudos que foram desenvolvidos a partir da prática docente – e não a partir de listas de conteúdo – revelaram que os professores aprendizes foram desafiados a mediar o processo de elaboração do conhecimento dos alunos, a fazer escolhas sobre como representar o conteúdo e a modificar os materiais curriculares disponíveis, por exemplo. Além disso, iniciar o entendimento da relevância dos conteúdos a serem ensinados a partir da prática docente é mais revelador dos desafios com os quais os professores podem se defrontar durante o evento aula, como adaptar atividades do material didático ou mudar o rumo de uma explicação para atender especificidades do grupo de alunos.

A segunda ação que, segundo Ball (2000), precisaria ser equacionada, diz respeito à forma como o conteúdo a ser ensinado deve ser adaptado para a docência. Do ponto de vista da formação docente, a questão que se apresenta é relacionada à desconstrução do objeto de ensino de maneira que o professor tenha condições de torná-lo ensinável. Essa ação seria

traduzida a partir do entendimento de que o saber para a docência requer a transcendência do conhecimento de professor para a sua capacidade de explicar determinado conteúdo de forma compreensível, já que “uma explicação funciona somente se estiver no nível adequado ao do aluno, ou seja, se incluir os passos necessários para ser assimilado por um aluno ou por uma turma inteira, baseado no que eles sabem ou não sabem.”²⁶ (Ball, 2000, 245). O conhecimento do professor só será efetivamente útil se contribuir para as construções que o aluno é capaz de elaborar:

Ser capaz de ver e de ouvir da perspectiva de outrem, compreender o erro aparente que o aluno cometeu ou reconhecer uma percepção expressa de forma não convencional requer esta capacidade especial de dismantelar os próprios saberes, por mais proficientes que sejam. (BALL, 2000: 245 - adaptado)²⁷

Finalmente, a terceira ação proposta por Ball (2000) se refere a como criar oportunidades para a aprendizagem de conteúdo que habilite os professores não somente a terem ciência do que sabem, mas a terem condições de aplicar o que sabem em diferentes contextos de ensino. Das pesquisas acompanhadas por Deborah Ball, uma das possibilidades promissoras apontadas é a construção e a aplicação de atividades geradas a partir dos próprios contextos de ensino e de aprendizagem. Na prática formativa do professor isso se traduz em atividades decorrentes da análise de tarefas propostas aos alunos ou de episódios de sala de aula que levem o professor ou o professor aprendiz a criar situações de aprendizagem não somente para os alunos, mas também para si mesmo.

A proposição de uma formação docente de ordem prática é reconhecida por Ball (2000) como um grande desafio. Mesmo assim, e independentemente das dificuldades que possam advir da tentativa de solucionar tais problemas relacionados à formação de professores, a autora conclui que ações pragmaticamente orientadas podem auxiliar no preenchimento das lacunas que têm tolhido o progresso na área do aperfeiçoamento docente.

Com base na agenda investigativa proposta por Kennedy (1991) há mais de duas décadas, e levando-se em consideração as questões de ordem prática elencadas por Ball (2000), permanece a necessidade de aprimoramento das condições de aprendizagem para a docência no contexto do EM da educação básica nacional, a qual pode ser aperfeiçoada a partir de

²⁶ “Even producing a comprehensible explanation depends on this capacity to unpack one’s own knowledge, because an explanation works only if it is at a sufficient level of granularity, that is, if it includes in it the steps necessary for the reasoning to make sense for a particular learner or a whole class” (BALL, 2000, p. 245)

²⁷ “Being able to see and hear from someone else’s perspective, to make sense of a student’s apparent error or appreciate a student’s unconventionally expressed insight requires this special capacity to unpack one’s own highly compressed understandings that are hallmark of expert knowledge.” (BALL, 2000: 245)

estudos que sejam coerentes com as necessidades locais. Para que isso ocorra, é imperativo que um olhar crítico seja lançado sobre as proposições reformistas que fundamentaram os trabalhos de Mary Kennedy e Deborah Ball, contemplando perspectivas formativas que tenham por objetivo a valorização docente.

Do ponto de vista que Tardif (2006) disponibiliza o seu olhar sobre a ambiguidade do saber docente, na seção seguinte são apresentadas as percepções temporal e institucionalmente distanciadas das proposições reformistas sugeridas por Kennedy (1991) e concebidas por Ball (2000). Em sua análise, Tardif (2006) sublinha pontos positivos e aqueles que ainda são passíveis de aprofundamento por pesquisadores influenciados pela reforma ou com olhares divergentes às suas prescrições e aos seus objetivos.

2.1.1.3 Um Olhar sobre a Reforma

Passadas mais de duas décadas desde que países industrializados — notadamente os da América do Norte — deram início às suas reformas educacionais, tanto os professores formadores quanto os professores em formação ainda estão se acostumando com mudanças que, guardados os pontos de vista, foram bem sucedidas ou ainda precisam evoluir para atender demandas atuais da educação. Nesse sentido, Tardif (2006) apresenta o seu olhar crítico sobre o que foi desenvolvido, considerando as conquistas e os problemas gerados pela reforma.

A título de contextualização espaço-temporal, é importante relembrar que a década de 1990 foi marcada não somente pelas reformas educacionais dos países da América do Norte, mas também foi o período quando o mundo se preparava para a virada do milênio. As rápidas transformações que a configuração mundial sofreu neste período, devido, entre outros fatores, à velocidade com que a informação passou a atingir e a influenciar os mais recônditos cantos do mundo através da rede mundial de computadores ou à reestruturação global e da promoção dos programas econômicos de terceirização industrial e comercial (GRADDOL, 2006). Essas alterações contribuíram significativamente para o empenho de autoridades locais em aderir às reformas educacionais que se sucederam tanto na América do Norte quanto na Europa, seguidas por países da América Latina, inclusive pelo Brasil (TARDIF, 2006, p. 277).

Ao situar o leitor, nos parágrafos seguintes são pontuados aspectos do modelo reformista norte-americano a partir do entendimento de que tais princípios reformistas se refletem, em muitos casos, nas práticas brasileiras da formação docente. Com base nas considerações de Tardif (2006), apresento os objetivos norteadores das reformas referentes à

formação de professores, para, então, discorrer sobre o modelo de formação profissional proposto pelas medidas reformistas.

O movimento que contou com os pesquisadores de centros norte-americanos e canadenses previa uma reforma na formação docente que contemplava cinco objetivos: (1) tornar a formação docente intelectualmente mais sólida; (2) reconhecer as diferenças nos conhecimentos, nas habilidades e no comprometimento dos professores em relação à sua formação, às suas certificações e ao seu trabalho; (3) estabelecer normas de acesso à profissão que fossem profissionalmente apropriadas e intelectualmente plausíveis, como exames e exigências educacionais; (4) organizar ligações entre as universidades e as escolas; (5) transformar as escolas em lugares melhores para os professores trabalharem e aprenderem o seu ofício. Esses objetivos cumpriam a função de elevar o nível intelectual, notadamente através do investimento na pesquisa educacional, contribuindo, assim, para a profissionalização do ensino e da formação de professores, bem como para a melhoria do prestígio social e econômico da docência. A inspiração para o modelo formativo veio das profissões liberais - da medicina, em particular, na qual a prática médica é acompanhada desde o seu início por professores mentores e pela exposição do alunado às situações reais de atuação, ampliando, inclusive, o período de formação prática - como os estágios de observação e de aplicação.

Tardif (2006) assevera que a mobilização com vistas ao cumprimento dos objetivos traçados teve um impacto muito grande nas redes de ensino como um todo, uma vez que envolvia desde as escolas até os centros educacionais responsáveis pela formação de professores. As principais mudanças observadas foram aquelas que atingiram os modelos de carreira dos professores universitários e a formação prática dos futuros professores. As propostas decorrentes do impacto que as mudanças causaram no meio educacional americano e canadense refletiram na pesquisa das ciências da educação, que precisou se adequar, criando programas que contemplassem as demandas decorrentes da parceria entre as universidades e as escolas com vistas à elaboração, à implantação e à avaliação curricular em ambos os contextos. Os modelos reformistas, no entanto, em muitos casos sobrecarregaram o trabalho dos professores sem prover-lhes contrapartida que promovesse a operacionalização das ideias apresentadas. Além disso, a agenda da parceria entre as universidades e as escolas nem sempre era convergente, revelando que nenhum dos âmbitos dispunha de programação flexível que pudesse acolher as novas demandas educacionais.

A esperada transformação das escolas em lugares melhores para trabalhar não ocorreu conforme desejado, segundo Tardif (2006), que afirma que os objetivos nesse âmbito se

mostraram bastante ambiciosos, já que os fatores que poderiam melhorar a condição de trabalho dos professores dependiam de circunstâncias que não estavam sob o controle dos envolvidos. Por exemplo, o autor menciona o desenvolvimento profissional, que, na maioria dos casos depende, fundamentalmente, de idiossincrasias organizacionais das escolas (cf. Ball, 2000); o papel das direções escolares, que formam um corpo administrativo muitas vezes distanciado das questões do ensino (cf. BALL, 2000; KENNEDY, 1991); e a característica individualista do trabalho do professor (cf. KENNEDY, 1991), que mantém o tom tradicional da docência. Além desses exemplos nos âmbitos escolares, Tardif (2006) também sublinha o caráter fragmentado dos currículos da formação (BALL, 2000), que, mesmo com a reforma, “continua sendo dominado por formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares, e não por lógicas profissionais” (TARDIF, 2006, p. 283).

Uma das maiores críticas às ideias reformistas, no entanto, diz respeito à formação intelectual dos professores, que corre o risco de privilegiar uma formação técnica em detrimento dos conhecimentos de cunho interpretativo e crítico, ou, nas palavras de Tardif (2006), pode ocasionar “uma diminuição das disciplinas fundamentais (filosofia, sociologia, economia, etc.) no currículo de formação de professores, o que pode limitar as Ciências da Educação somente à formação profissional.” (Tardif, 2006, p. 282). Nessa mesma linha, a elaboração de um repertório de conhecimentos específicos para o ensino ainda é incipiente, porque contingente a resultados de pesquisas longitudinais ainda inconclusas.

Mesmo apontando os problemas e as críticas que as ideias reformistas têm sofrido, Tardif (2006) reitera que houve avanços significativos. Um bom exemplo é o reconhecimento da importância da formação de professores que, traduzido para a prática, é encarado com mais seriedade no meio acadêmico na medida em que a duração dos cursos foi ampliada, inclusive expandindo a formação prática e implantando padrões mais elevados tanto do professor formador quanto do professor aprendiz. De acordo com o pesquisador, aparentemente o direcionamento das ideias reformistas segue um percurso satisfatório, já que muitas das relações universidade-escola se multiplicaram e se consolidaram, além de as produções científicas permanecerem em expansão. Até mesmo o problema recorrente do financiamento da educação recebe atenção especial dos críticos, que não negam o quanto a maciça injeção de recursos na formação de professores e na qualidade de ensino nas escolas contribuiu para as reformas educacionais norte-americanas.

A partir das ponderações de Tardif (2006), são apresentados os fundamentos conceituais que subjazem tanto ao papel atribuído aos professores quanto às concepções de

ensino com vistas a um melhor entendimento do modelo da formação profissional docente, conforme proposto por essa reforma educacional.

Do modo como é concebido, o modelo de formação dos professores é, em essência, uma proposta ambiciosa porque imbuída de mudanças substanciais tanto do ponto de vista institucional — por demandar uma reorganização curricular da parte dos programas oferecidos pelas universidades e centros de formação —, quanto conceptual — por conceber o ensino como uma atividade de padrões equivalentes aos da área médica ou do direito, cujos saberes “devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas.” (TARDIF, 2006, p. 286). Da maneira como o modelo entende o profissional do ensino, a prática docente não é a mera aplicação das teorias elaboradas por outrem, mas é constituída por um conjunto de ações originais e relativamente autônomas da aprendizagem e da formação para os futuros professores que, a partir dos saberes e das práticas inovadoras produzidas pelos professores experientes, dispõem do espaço escolar para aplicar aqueles saberes e aquelas ações, aprimorando-os.

O papel da proximidade das instituições de formação — como as universidades — e das instituições de prática — como as escolas — é fundamental no modelo, já que é através da estreiteza dessa relação que a teoria e a prática se encontram tanto na pesquisa educacional quanto na experiência da sala de aula:

Na maioria dos países que seguiram esse modelo, esses novos dispositivos de formação tomam ou tentam tomar forma em novas organizações (escolas profissionais na Inglaterra, escolas associadas no Quebec, *Professional Development Schools* nos Estados Unidos, MAFPEN* na França, etc.) que proporcionam uma junção orgânica entre a formação universitária e o exercício da profissão. Esses dispositivos dão origem a novas práticas e instrumentos de formação, como estágios de longa duração, a memória profissional, a alternância formação/trabalho, a análise reflexiva, o mentoreado, o estudo das práticas, etc. Finalmente, eles provocam, necessariamente, o surgimento de novos atores situados na interface entre a formação e a profissão: professores associados, responsáveis pelos estágios, mentores, tutores, supervisores universitários que trabalham no ambiente escolar, pesquisadores que trabalham em colaboração com os professores, etc.” (TARDIF, 2006, 287)

Além da constituição de novos atores situados entre a formação e a profissão, o modelo também prescreve quatro fases cronologicamente distintas que, de acordo com os seus idealizadores, podem contribuir significativamente para a construção de diferentes tipos de experiências que, por sua vez, podem impactar tanto na opção pela docência quanto em

* *Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale*

práticas futuras. A primeira delas ocorreria durante a formação escolar do sujeito que, através da sua vivência como aluno — especialmente no nível médio da formação — perceberia valor na carreira docente e cogitaria esse investimento profissional, porque recompensador. A partir daí, com uma formação universitária inicial desafiadora e prestigiosa, o candidato a professor passaria a interagir em âmbitos nos quais a sua opção profissional o conduziria para, finalmente, uma vez validada a sua formação, ingressar na profissão. A quarta e última fase, de acordo com o modelo, prosseguiria durante uma parcela substancial da carreira docente que, por sua vez, teria a gama de possibilidades decorrentes da nova disposição formativa ampliada, ou seja, os novos atores da interface formação-profissão mencionados por Tardif (2006) redundariam na criação de espaços onde o conhecimento docente é bem-vindo, ou seja, mentores, tutores, professores associados, por exemplo, representariam diferentes possibilidades profissionais nesse âmbito.

Tardif (2006) assevera que uma proposição como a do modelo reformista norteamericano precisa ser organizada em função de ‘um novo centro de gravidade’ (p. 288). Para o pesquisador, o quadro de referência da formação docente deve se constituir a partir das disciplinas contributivas – como a psicologia da aprendizagem e a sociologia da educação, por exemplo –, associadas à formação cultural e científica. Tal formação se refere à epistemologia da prática profissional – ou seja, ao conhecimento que precisa ser desenvolvido em situações condicionantes específicas e que não podem ser reproduzidas artificial ou teoricamente, como nos casos das ciências naturais. Especificamente, as disciplinas contributivas comporiam, juntamente com a formação cultural e com a formação científica, relação fulcral com a formação prática que, por sua vez, seria a referência para a formação inicial do professor. Tardif (2006) reitera que o papel da pesquisa, dentro dessa configuração, é o de “potencialmente, melhorar a formação inicial, fornecendo aos futuros professores conhecimentos oriundos da análise do trabalho docente em sala de aula e na escola.” (TARDIF, 2006, p. 290).

Da perspectiva que concebe o professor como um profissional reflexivo, e considerando que o papel da pesquisa é também o de mediar ações docentes e as suas respectivas análises com vistas ao aprimoramento da formação inicial do professor, a prática docente passa a ser entendida como âmbito de produção de conhecimento elaborado conjuntamente por professores experientes em cooperação com seus alunos e pelos pesquisadores. Com esse entendimento, o objetivo reformista que inclui a criação de repertório de conhecimentos específicos para o ensino pode ser desenvolvido, segundo Tardif (2006).

Pesquisas como as apresentadas por Kennedy (1991) corroboram tal possibilidade ao aprofundar as questões relacionadas ao gerenciamento intelectual e logístico, conforme tratado na subseção 2.1.1.1-*O Professor Aprendiz*. Essas questões da prática docente constituem, segundo Maurice Tardif, “o cerne do ensino na sala de aula e são elas que uma boa parte da pesquisa procura documentar atualmente” (TARDIF, 2006, p. 291), especialmente por contribuírem com os princípios e com as competências que poderão constituir o repertório de conhecimentos específicos do ensino.

A partir do entendimento acerca dos princípios e das competências da prática docente enfatizados pela reforma, foi possível para os profissionais envolvidos na FPL2 desenvolverem outros olhares sobre o papel da aprendizagem para a docência de L2, da mesma forma. Karen Johnson, em sua contribuição ao *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (2009) admite que a formação de professores de L2 é algo que tem sido muito mais feito do que estudado pelos profissionais do ensino de línguas, e acrescenta que “a FPL2, ou seja, como preparamos os professores de L2 para fazer o trabalho desta profissão, tem sido influenciado por várias tendências que [nos] ajudaram a reconceptualizar as maneiras como pensamos sobre os professores de L2, sobre a aprendizagem de L2 e sobre o ensino de L2.”²⁸ (JOHNSON, 2009, p. 20). Dessa perspectiva, é justo admitir que as reformas referentes à formação dos professores e à profissão docente que se fortaleceram nas décadas de 1980 e 1990 nos países norte-americanos contribuíram significativamente para essas tendências referidas por Karen Johnson. Tais influências estão intimamente relacionadas às perspectivas epistemológicas sobre a aprendizagem humana, que conduziram os preceitos comportamentalistas por entendimentos cognitivos e que, por sua vez, passaram a ser mais aprofundadamente assimilados de pontos de vista sócio-construtivistas (JOHNSON, 2009).

A partir das tendências epistemológicas e de perspectivas interacionistas da aprendizagem, portanto, uma nova configuração da FPL2 começou a ser elaborada, culminando, especificamente em 1990, na publicação organizada por Jack Richards e David Nunan, *Second Language Teacher Education*. Considerada por especialistas da área como o ponto inicial para as discussões acerca da FPL2 (BURNS; RICHARDS, 2009), na subseção seguinte são aprofundadas as motivações dos autores do referido compêndio, bem como as escrituras que o sucederam.

²⁸ “L2 teacher education has been something we have done, rather than something we have studied, for much of our professional history. And the doing of l2 teacher education, that is, how we prepare l2 teachers to do the work of this profession, has been influenced by several trends that have helped to reconceptualize the ways in which we think about l2 teachers, l2 teacher learning, and l2 teaching.” (Johnson, 2009, p. 20)

2.1.2 A Aprendizagem para o Ensino de L2

Da contemporaneidade das áreas da Linguística Aplicada e TESOL – ainda na década de 1960 – surgiu a necessidade de repassar aos futuros professores as habilidades práticas de sala de aula para o ensino de novos métodos de aprendizagem de L2, como o método audiolingual e as abordagens orais de ensino de línguas (BURNS; RICHARDS, 2009; RICHARDS; RODGERS, 1996). Se, por um lado, o conhecimento acadêmico oriundo da Linguística Aplicada e áreas afins, como a Aquisição de Segunda Língua, estabelecia o conteúdo formal do ensino de inglês, por outro, os professores eram treinados para aplicar as estratégias previstas pelos respectivos métodos, com vistas ao cumprimento de objetivos instrucionais previamente estabelecidos (JOHNSON, 2009). Essa relação também era observada de uma perspectiva profissional, a partir da qual o treinamento era associado às habilidades ou competências necessárias para a atuação em contextos específicos, enquanto que os conhecimentos linguísticos eram normalmente relacionados à formação acadêmica e à área da Linguística Aplicada (BURNS; RICHARDS, 2009).

Com o intuito de diminuir o distanciamento entre a teoria e a prática docente e de contribuir para o refinamento do escopo investigativo da FPL2, Richards e Nunan (1990) organizaram o primeiro volume especificamente voltado para a área. De acordo com os autores, os objetivos específicos da compilação eram (i) definir uma base conceitual para os programas de FPL2; (ii) compartilhar resultados de estudos na área; (iii) descrever questões de pesquisa com vistas à detecção de áreas a serem aprofundadas; (iv) produzir conhecimento que fundamentasse a elaboração de novos programas de formação docente; e (v) servir de material de referência para a preparação de professores formadores. Com esses objetivos em mente, os autores organizaram o compêndio intitulado *Second Language Teacher Education* a partir da variedade de temas contemplados pela área na época, ou seja, observação de aulas, supervisão, auto-observação, práticas bem sucedidas e também questões teóricas recorrentes, como a pesquisa em sala de aula e procedimentos investigativos geradores de hipóteses e teorias que promovessem a prática docente de L2 a partir das concepções vigentes (RICHARDS; NUNAN, 1990: xii).

A definição do que é e o que faz a FPL2, apresentada inicialmente por Richards (1990), foi proposta com base em estudos sobre a formação de professores que já vinham sendo desenvolvidos desde décadas anteriores (BALL, 2000; CLARK; YINGER, 1977; KENNEDY, 1991; ROWE, 1974; SHAVELSON; STERN, 1981; SHULMAN, 1987). Para Richards (1990), não obstante o ensino de L2 ter evoluído muito, o mesmo não ocorrera com a FPL2

que, apesar de amparada pelos fundamentos linguísticos e metodológicos e pelas práticas pedagógicas, continuava baseada quase que exclusivamente na intuição e no bom senso de professores que atuavam como formadores, sem um nicho investigativo consistente que situasse os estudos que vinham ocorrendo já há algum tempo, então. Nesse contexto, os estudos sistemáticos dos processos de formação docente eram muito incipientes e havia a necessidade de uma base teórica que delineasse princípios relacionados diretamente à FPL2: - “para a preparação de professores de L2 eficientes, é necessário que tenhamos uma teoria de ensino de L2 eficiente.”²⁹ (RICHARDS, 1990: 4).

Os primeiros passos na direção da fundamentação teórica para a área da FPL2 deveriam, de acordo com Richards (1990), ser compostos por princípios gerais que pormenorizassem o que é ensino eficiente, incluindo a especificação de variáveis e suas inter-relações, formuladas a partir de estudos que abordassem os processos de ensino per se. O objetivo de uma proposta dessa ordem residia na necessidade de sistematizar uma área que, devido à sua franca expansão, precisava definir os papéis tanto dos professores que se ocupavam da função de formar novos colegas quanto dos professores aprendizes, com vistas ao reconhecimento dos respectivos papéis e dos próprios programas de FPL2, como fonte de conhecimento, experiência e recursos para os futuros professores de L2. De acordo com Nunan e Richards (1990), um programa de FPL2 precisaria ser fundamentado tanto na prática - a partir do que se sabe sobre o que ocorre na sala de aula de L2 -, quanto na teoria- através do “escrutínio de dados oriundos da sala de aula, tanto na forma de experiências diretas quanto indiretas.”³⁰ (NUNAN; RICHARDS, 1990, p. xii).

A partir desse cenário, Richards (1990) delineou o que ele próprio chamou de ‘dilema’ a ser administrado por programas de formação de professores - e, portanto, pelos próprios professores que atuassem como formadores e que quisessem fundamentar suas práticas em dados oriundos de pesquisas sobre a aprendizagem de L2, ao invés de valer-se de especulações ou de orientações subjetivas, como era ação corrente. A formulação da proposta de Richards (1990), subdividida em duas propostas distintas e não excludentes, apresentava uma abordagem analítica (*micro approach*) e outra holística (*macro approach*). A abordagem analítica para o estudo da aprendizagem para a docência envolvia os aspectos observáveis do ensino, ou, em

²⁹ “To prepare effective language teachers, it is necessary to have a theory of effective language teaching” (RICHARDS, 1990: 4)

³⁰ “[Such a program needs to be firmly grounded both on theory and practice, informed on the one hand by an understanding of what we know about the nature of classroom second language teaching and learning, and on the other] by a scrutiny of classroom data, either in the form of direct or indirect teaching experiences.” (NUNAN; RICHARDS, 1990, p. xii)

outras palavras, o que o professor formador faz em sala de aula – como os tipos de perguntas utilizadas, o tempo e a intensidade de envolvimento dos professores aprendizes nas atividades propostas, e o *feedback* apresentado aos futuros profissionais do ensino de L2. A abordagem holística, por sua vez, envolvia aspectos inferenciais do ponto de vista do professor formador que, de sua parte, precisava estar muito atento aos eventos de sala de aula que se relacionassem ao contexto instrucional como um todo, ou seja, como a interação entre o professor e os seus alunos, entre os próprios alunos, e entre os alunos e as atividades propostas afetariam as ações dos aprendizes para a docência de L2.

Ao apresentar os aspectos observáveis e inferenciais da sua proposta, Richards (1990) reconhece que o impasse maior – ou o “dilema” – entre a abordagem analítica e a abordagem holística residiria justamente na integração de ambas com vistas à formação de professores de L2 eficientes. De acordo com o pesquisador, se, por um lado, as técnicas envolvidas na abordagem analítica configurariam um aspecto que facilitaria a condução do processo formativo, considerando que o professor formador teria condições de acessar mais facilmente aqueles aspectos tangíveis da formação de seus alunos, ou seja, o monitoramento de atividades, a prescrição de tarefa de casa e o uso de estratégias corretivas, por exemplo, por outro, a abordagem holística restava profundamente dependente tanto da atitude do professor formador quanto do comprometimento do professor aprendiz. Da forma como Richards (1990) propunha, a correlação entre treinamento e formação³¹

... rejeita as filosofias de ‘ensino como arte’ ou ‘ensino como senso comum’, os quais negam a concepção dos princípios dos quais um ensino de qualidade depende. A visão de desenvolvimento do professor descrita aqui se lança ao uso da teoria para guiar e iluminar o sentido da observação e da experiência prática. Em suma, o objetivo da FPL2 deve ser proporcionar oportunidades para o [professor] novato adquirir as habilidades e as competências de professores eficientes e de desenvolver as regras que funcionam e que os professores eficientes utilizam³². (RICHARDS, 1990: p. 15)

Ainda que nomeadamente contraditória, conforme enunciado pelo próprio autor, a proposta de Richards (1990) serviu como marco importante para a área da FPL2 e para o ensino de inglês nos mais diversos contextos formais de ensino. Ao integrar as perspectivas

³¹ Originalmente, o autor trata a abordagem holística – ou *macro approach* – de uma perspectiva educacional, inclusive utilizando o verbete ‘*educational*’. Neste texto a opção é, preferencialmente, pelo verbete ‘formação’, podendo referir, de forma intercambiável, a ‘preparação’ e a ‘desenvolvimento’ em oposição a ‘treinamento’ – conforme trata a abordagem analítica – ou *micro approach*.

³² “This approach rejects the philosophies of “teaching as a craft” or “teaching as common sense”, both of which deny the significance of the principles on which good teaching depends. The view of teacher development described here attempts instead to use theory to guide and illuminate the meaning of observation and practical experience. In short, the intent of second language teacher education must be to provide opportunities for the novice to acquire the skills and competencies of effective teachers and to discover the working rules that effective teachers use.” (RICHARDS, 1990: 15)

instrucionais propostas por Jack Richards, a FPL2 fica intelectualmente amparada para o desenvolvimento de estudos específicos da área (FREEMAN; RICHARDS, 1996) que, afinal, atingem não somente o professor aprendiz, mas também os seus alunos de modo geral e os professores formadores em particular.

Partindo da mudança de como o professor passou a ser visto do ponto de vista sócio-político – ou seja, que eles próprios e não somente os seus procedimentos em sala de aula eram importantes para o ensino –, a busca pelo entendimento sobre como o professor de línguas se constitui passou a ser crucial para os estudos que abordavam os processos mentais dos professores aprendizes e as suas relações com a prática de sala de aula (WALLACE, 1996). Desse modo, em 1996 Donald Freeman e Jack Richards compendiarão contribuições de especialistas que, encorajados por suas próprias práticas formativas e pelas contribuições organizadas por Richards e Nunan (1990), redirecionavam o ramo da FPL2 através de questionamentos fundamentados em novas concepções epistemológicas de aprendizagem e nas motivações para a formação dos professores de línguas: - “as pessoas começaram a indagar sobre o que os professores de línguas sabem para que possam exercer o seu ofício. Como se aprende a ensinar línguas? E qual é o embasamento experiencial e teórico a partir do qual o ensino de línguas se desenvolve?”³³ (FREEMAN; RICHARDS, 1996, p. ix).

A título de curiosidade, é preciso mencionar, no prefácio da compilação dos trabalhos apresentados em *Teacher Learning in Language Teaching* (FREEMAN; RICHARDS, 1996) os autores se referem às origens da referida publicação, que ocorreu em conversa informal quando de suas participações na convenção bianual BRAZ-TESOL (1991). Essa menção dá conta do engajamento sócio-político característico dos professores de línguas em geral (COX; ASSIS-PETERSON; COX, 2001; ASSIS-PETERSON; COX, 2007) e, presumivelmente, também dos colegas brasileiros – sejam eles professores em exercício, professores aprendizes ou professores formadores –, que são a massiva presença nas convenções TESOL acolhidas em solo nacional. Mesmo assim, passadas mais de duas décadas, permanece a necessidade de aprofundamento das questões postas por Donald Freeman e por Jack Richards em nível de políticas educacionais da FPL2, como pode-se perceber através das recentes medidas alternativas (para não dizer emergenciais) de ensino de línguas para os participantes de programas federais de intercâmbio de alunos e de professores em países estrangeiros.

³³ People were beginning to ask questions about what language teachers know in order to do their work. How is language teaching learned? And what is the basis in experience and knowledge from which language teaching proceeds? (FREEMAN; RICHARDS, 1996, p. ix)

Dito isso, a publicação, que sublinha o processo de aprendizagem para a docência de L2 (FREEMAN; RICHARDS, 1996), se vale de relatos de experiências que descrevem como professores formadores e professores aprendizes se manifestam em relação ao ensino para a docência e às experiências que lhes são proporcionadas no processo formativo. Dessa perspectiva, os autores do compêndio fundamentam o entendimento sobre o ensino de L2 a partir do olhar sobre o professor de L2, ou seja, sobre o que os professores de línguas fazem, sobre como eles pensam, sobre o que eles sabem e sobre como eles aprendem (FREEMAN; RICHARDS, 1996, p. 1):

Especificamente, precisamos compreender melhor sobre como os professores percebem o que fazem: o que sabem sobre o ensino de línguas, como eles pensam sobre suas práticas docentes, e como esse conhecimento e os respectivos processos mentais são aprendidos através da instrução formal e da experiência informal no ofício³⁴. (FREEMAN; RICHARDS, 1996, p. 1)

A partir dessas indagações, Freeman e Richards (1996) buscam o entendimento de questões que permaneciam por serem desveladas desde a publicação de Richards e Nunan (1990). Embora a aprendizagem de línguas seja um empreendimento relativamente antigo (RICHARDS; RODGERS, 1996; WIDDOWSON, 2003), o entendimento acerca dos processos que subjazem a aprendizagem para a docência (FREEMAN, 1989, 1994 e 1996) – e, em particular, o que é efetivamente posto em prática em relação a essa aprendizagem – é tema de debate e mesmo de tensões entre especialistas das áreas que de fato integram o conhecimento que o professor de L2 precisa se apropriar a fim de exercer o seu ofício. A esse respeito, Freeman e Richards (1996) preconizam a articulação entre os ‘saberes disciplinares’ e os ‘saberes pedagógicos’ (FREEMAN, 1994) na composição de um quadro teórico que fundamente a FPL2 (FREEMAN, 1989; FREEMAN; RICHARDS, 1993; RICHARDS; NUNAN, 1990) com vistas à ampliação do entendimento sobre quem são e onde atuam os especialistas que formam os profissionais do ensino de L2. Ao ampliar esse entendimento, Freeman e Richards (1996) reiteram a posição de que a literatura da FPL2 ganharia em qualidade porque aprofundaria questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de L2 a partir de um olhar crítico, porque amparadas metodologicamente e contextualmente situadas. Para os especialistas, enquanto a prática investigativa da FPL2 preterir estudos aprofundados do ponto de vista da pesquisa da área (FREEMAN; RICHARDS, 1996; FREEMAN, 1996), os profissionais do ensino de línguas continuarão por valer-se de receitas prontas (BUCHMANN,

³⁴ “Specifically, we need to understand more about what language teachers conceive of what they do: what they know about language teaching, how they think about their classroom practice, and how that knowledge and those thinking processes are learned through formal teacher education and informal experience on the job.” (FREEMAN; RICHARDS, 1996, p. 1)

1987) ou por reproduzirem procedimentos de ensino (M. BORG, 2004; LORTIE, 1975) sem o devido entendimento de que a docência precisa ser fundamentada na articulação de saberes pedagógicos específicos (SHULMAN, 1987).

Consoante o entendimento de David Nunan, Donald Freeman e Jack Richards, e decorrente de um entendimento muitas vezes deturpado sobre o papel da teoria na prática do ensino de L2, Henry G. Widdowson (2003) assevera que há uma boa dose de repulsa à teoria entre os professores de língua inglesa³⁵. Para o linguista, essa tendência seria um dos fatores que contribuem para a menos valia do profissional do ensino de línguas que, ao considerar a docência de uma perspectiva essencialmente prática, ignora o valor que a investigação e o conhecimento sobre a natureza das línguas, sobre os processos psicológicos de aprendizagem e sobre a relativa eficácia das diferentes abordagens instrucionais exercem sobre o seu ofício e, assim, deixa de agregar valor profissional à docência de L2. Widdowson (2003) adverte que se o ofício de ensinar for percebido de um ponto de vista essencialmente prático, “algo que qualquer um que se dispuser poderá fazê-lo, então, certamente, não há muito prestígio a agregar [à docência], e pouco respeito é atribuído aos professores.”³⁶ (WIDDOWSON, 2003, p. 1). Os professores de línguas, nesse sentido, seriam especialmente vulneráveis a esse desrespeito, particularmente porque eles próprios frequentemente pressupõem que saber a língua e dominar algumas receitas prontas é suficiente para a docência de L2 (WIDDOWSON, 2003). Por mais contundentes que as posições de Henry G. Widdowson possam parecer, o linguista defende que, independentemente do posicionamento que um professor de L2 tenha em relação aos pressupostos teóricos relacionados à língua, à sua aprendizagem ou ao seu ensino, “a teoria não é desprezada da experiência prática, mas uma forma de fazer sentido [dessa experiência].”³⁷ (WIDDOWSON, 2003, p. 4).

Assim, e a fim de incluir o professor aprendiz na construção do seu ofício, e com o intuito de diminuir o distanciamento entre a teoria e a prática e, além disso, contribuir para a FPL2 de um ponto de vista informado pelo professor aprendiz para a docência de L2, o compêndio *Teacher Learning in Language Teaching* (FREEMAN; RICHARDS, 1996) é concebido e elaborado de uma perspectiva que estabelece contraponto aos estudos que privilegiam a visão do professor formador sobre a do professor aprendiz. Para a organização do material, os autores dos capítulos foram solicitados a discorrer sobre propostas investigativas

³⁵ “There is a good deal of distrust of theory among English language teachers”. (WIDDOWSON, 2003, p.1)

³⁶ “If teaching is seen as commonsensical, something that anybody can turn their hand to if they feel so disposed, then, of course, not much prestige attaches to it, and not much respect is accorded to teachers.” (WIDDOWSON, 2003, p. 1).

³⁷ “... theory is not remote from practical experience but a way to make sense of it.” (WIDDOWSON, 2003, p. 4).

que contemplassem processos formativos em diferentes contextos instrucionais e que, ao mesmo tempo, pudessem explicitar os fundamentos teóricos subjacentes aos estudos. A partir dessas solicitações, a intenção inicial dos pesquisadores foi dar continuidade às contribuições anteriores (FREEMAN, 1989; FREEMAN; RICHARDS, 1993; RICHARDS; NUNAN, 1990) para a elaboração de um quadro teórico consistente e distanciado de casos isolados desenvolvidos de forma descontextualizada e pouco elucidativa sobre os atores envolvidos ou sobre como tais registros teriam sido organizados (FREEMAN; RICHARDS, 1996). O que se obteve, após quinze contribuições relatadas por especialistas em FPL2, foi uma publicação valiosa para a pesquisa na área do até então “*unstudied problem*” (FREEMAN, 1996, p. 351).

Dos estudos relatados no compêndio, aquele conduzido por Kathleen Bailey e colegas discorre sobre como as vivências de aprendizagem dos professores aprendizes são influenciadas pelas filosofias e práticas de sala de aula experimentadas ao longo de suas vidas escolares. O objetivo do estudo foi investigar as influências da ‘aprendizagem via observação’ (LORTIE, 1975; M. BORG, 2004) especificamente em relação à aprendizagem para a docência de L2, considerando que a essa experiência é atribuída grande parte das concepções prévias que os professores desenvolvem ao longo de sua formação (BARCELOS, 2000; BORG, 2003 e 2006), inclusive reforçando dificuldades na receptividade de modelos pedagógicos alternativos àqueles que foram experimentados durante a formação escolar ou acadêmica (KENNEDY, 1991; WRIGHT, 2010). Ao final do projeto, a autora e seus colegas, juntamente com os colaboradores do estudo, identificaram aspectos relacionados a situações de ensino e de aprendizagem que, para os pesquisadores, apresentam evidências tanto sobre o impacto positivo que novas experiências docentes podem ter sobre os professores de L2 quanto sobre a baixa influência que os cursos de formação de professores podem exercer sobre crenças pré-existentes, especialmente no que se refere às características vistas como negativas, como a mera transmissão do conhecimento (BARCELOS, 2000; KENNEDY, 1990; TARDIF, 2006; WRIGHT, 2010).

Do ponto de vista da formação do professor de L2, e de acordo com o estudo de Bailey e colegas (1996), é possível afirmar que a influência que a observação/vivência instrucional na língua-alvo exerce sobre a prática docente não é desprezível e que as relações com o objeto de ensino se equivalem àquelas investigadas pela pesquisadora e colegas, conforme pode ser observado no relato de um professor aprendiz, colaborador do estudo:

—“*Eu já vi professores brilhantes e outros que eu não gostaria de parecer-me de maneira alguma. Como professor, eu espero ser capaz de distinguir ‘o joio do trigo’ e tornar-me um professor melhor por ter testemunhado os sucessos e os fracassos alheios. Se eu tiver atingido esse aprendizado, eu utilizarei esse*

*conhecimento para instruir melhor os meus alunos no futuro e ajudar outros professores a evitar os mesmos erros*³⁸. (BAILEY et al, 1996, p. 21)

Tomado axiomáticamente ou não como um dos fatores para a resistência à mudança dos professores em formação, estudos como o de Bailey e colegas (1996) são esclarecedores das maneiras como os próprios professores aprendizes podem articular as suas teorias sobre o ensino, partindo das suas origens. Desse estudo colaborativo constituído de um professor formador e de sete professores aprendizes resultou a descrição de modelos de ensino que os participantes do estudo haviam experimentado ao longo de sua formação. Os pesquisadores chegaram a modelos descritos através de relatos autobiográficos reflexivos acerca do entendimento do papel que a experiência como aprendizes de línguas teria tido sobre a atuação dos colaboradores, o que os ajudou a identificar fatores que, de acordo com os professores aprendizes participantes, diziam respeito à personalidade e ao estilo de professores, considerados pelos colaboradores do estudo mais relevantes do que a própria metodologia utilizada. Além disso, o comprometimento e a atenção que os professores demonstravam através das expectativas quanto à aprendizagem dos alunos e o respeito na relação professor-aluno também foram aspectos positivos apontados pelos professores aprendizes. Outros aspectos mencionados diziam respeito à necessidade de superação que os participantes relataram quando, motivados pela própria aprendizagem, desenvolveram a condição de superar inadequações do ensino ao qual estariam sendo submetidos através de estratégias relacionadas ao convívio amigável de sala de aula e à interação entre os colegas.

Em outro relato da publicação de Freeman e Richards (1996), Karen Johnson discorre sobre um estudo de caso acerca de uma professora aprendiz em seu período de estágio supervisionado e sobre as tensões pelas quais a colaboradora passa ao tentar compatibilizar os seus princípios dentro da realidade e das demandas que se apresentam. Johnson (1996) relata como essas tensões contextuais se refletem no entusiasmo inicial da professora aprendiz e, além disso, como tais situações podem ser exploradas do ponto de vista formativo, considerando que o profissional em formação precisa se esforçar para conciliar os seus princípios, as necessidades de seus alunos, a sua atitude diante da turma, o cumprimento do programa previsto, entre outras peculiaridades da docência.

A pesquisadora enfatiza a necessidade de os programas formativos promoverem percepções realistas do ofício docente, propondo situações em que os professores aprendizes

³⁸ "I have seen brilliant teachers and others I would never wish to resemble in any way. As a teacher, I hope to be able to sort the wheat from the chaff and to become a better teacher for having witnessed the successes and failures of others. If I have completed this apprenticeship successfully, I will use this knowledge to better instruct my students in the future and to help other teachers avoid the same mistakes." (BAILEY et al, 1996, p. 21)

sejam expostos a eventos em que a realidade a ser encontrada nos contextos de ensino e o entendimento acerca deles próprios possam convergir. Essa perspectiva, de acordo com Johnson (1996), proporcionaria uma boa dose de controle sobre o que e como os professores aprendizes podem proceder durante o estágio supervisionado, o que oportunizaria uma espécie de ‘testagem’ acerca das suas concepções de ensino e uma expectativa coerente – porque realista – acerca do ofício (JOHNSON, 1996, p. 47). Com base nisso, Johnson (1996) sugere cinco aspectos que, de acordo com a sua percepção, são ignorados por muitos programas de formação, ou seja, (i) esclarecer como as aulas funcionam no dia-a-dia através do compartilhamento do conhecimento procedimental básico de uma rotina de sala de aula; (ii) salientar a importância de tratar os alunos como indivíduos de precisam de atenção quanto aos seus interesses, necessidades, atitudes, valores e personalidades; (iii) oportunizar situações nas quais os próprios professores aprendizes possam refletir sobre as suas limitações e concepções sobre o ensino de L2 e aprendizagem em geral; (iv) propor situações em que os professores aprendizes terão controle razoável das situações que precisarão enfrentar junto aos seus alunos e, finalmente, (v) criar expectativas tangíveis tanto em relação à prática de ensino quanto ao que esperar aprender a partir desta experiência em si.

Na mesma linha do estudo relatado por Karen Johnson, Gloria G. Almarza (1996) investiga como quatro professores aprendizes organizaram a educação formal que receberam em relação à prática supervisionada e às suas cognições originais acerca do ensino de L2. Nas suas interações com seus alunos, embora os professores aprendizes tenham cumprido as demandas do programa de formação e se comprometido com a aplicação do que fora trabalhado no programa de ensino acerca das concepções de língua, de aprendizagem e de ensino de L2; ao serem entrevistados os colaboradores elaboraram asserções que denunciavam o modo como eles realmente concebiam tais aspectos. Por exemplo, após concluir o seu período de estágio supervisionado, e ao ser indagada sobre suas práticas, uma das alunas expressou as suas percepções acerca da aprendizagem de L2 no contexto em que atuou de maneira crua, aparentemente desprezando muito do que houvera desenvolvido no programa de aprendizagem (ALMARZA, 1996, p. 69³⁹). Outra colaboradora do projeto, cuja aprendizagem de L2 não havia ocorrido do modo como ela deveria proceder em sua prática supervisionada, declarou o seu ceticismo acerca das abordagens que ela foi instruída a utilizar. Do ponto de vista da aluna, deveria haver o que ela chamou de ‘metodologia da instituição’ que

³⁹ “Really, foreign language learning in this country is a desperate battle for the impossible. First of all, especially in the state schools, that everything, literally everything is against you, including the National Curriculum ... yes, foreign language learning is a hopeless task.” (ALMARZA, 1996, p. 69)

orientasse procedimentos a serem seguidos pelos professores (op. cit., p. 67). Das conclusões do seu estudo, Gloria Almarza reflete acerca do tipo de formação a que os professores aprendizes são submetidos e sugere que, independentemente da proposta pedagógica em questão, os futuros professores deveriam ser estimulados a estabelecer conexões entre o que aprendem e o que já sabem com vistas a uma aprendizagem que seja genuinamente significativa para eles e, conseqüentemente, para os seus alunos. Nesse sentido, a autora assevera que os professores aprendizes deveriam ser instruídos a desenvolver as habilidades e certa firmeza em analisar e em articular o seu entendimento acerca da docência de L2, o que os conduziria ao desenvolvimento de tais competências. Almarza (1996) afirma ainda que a pura observação do comportamento dos alunos não é suficiente para o entendimento de que os futuros professores realmente tenham internalizado os princípios das abordagens que devem utilizar; o que leva a autora a recomendar a utilização de entrevistas e de registros de observação que, se utilizadas de um ponto de vista reflexivo, em conjunto com os professores aprendizes, podem auxiliar o professor formador a abordar os seus alunos de outras perspectivas, inclusive daquelas que eles próprios terão condições de acessar através da reflexão. Finalmente, Almarza (1996) reitera a necessidade de o professor formador manter a criticidade acerca das próprias convicções e entendimentos sobre a aprendizagem de L2, o que refletirá tanto na sua prática - formadora de novos colegas — quanto na dos professores aprendizes, seus alunos (ALMARZA, 1996).

Dois outros relatos do material organizado por Freeman e Richards (1996) também são de especial interesse para o presente estudo por contemplarem a formação inicial dos professores aprendizes, um deles, conduzido por Anné Knezevic e Mary Scholl, e o outro, por Amy Tsui.

No relato de Knezevic e Scholl, as autoras prestam uma contribuição inusitada ao apresentarem o relato de suas próprias experiências de ensino colaborativo (*team teaching*). As professoras, alunas de mestrado do *School for International Training*, discorrem sobre um programa de ensino de espanhol para uma turma de conversação que elas desenvolveram colaborativamente, desde o planejamento até a aplicação, para dez alunos - nove colegas e um dos professores do curso que frequentavam. O ponto crucial do trabalho colaborativo desenvolvido pelas pesquisadoras deu-se pela necessidade de exposição que ambas experimentaram no processo de compartilhamento de ideias, de experiências e de execução, que, de uma perspectiva organizacional, demandaria infinitamente menos esforços para ser executado, se desenvolvido individualmente. O conjunto de ações que incluíram o planejamento solidário, a prática conjunta e a avaliação compartilhada constituiu o passo que antecedeu a escrita colaborativa que revelou e reorganizou as percepções de ambas e de cada

uma das autoras do relato. A contribuição de Knezevic e Scholl (1996) é particularmente interessante pelo apelo à exposição, expressão e revisão de ideias às quais as professoras aprendizes precisaram se submeter ao longo dos processos nos quais elas se engajaram. As autoras reconhecem que, embora a oportunidade criada e a possibilidade de executá-la não sejam exatamente comuns em programas de formação de professores, a aprendizagem oriunda da colaboração de professores aprendizes com os seus pares, através do compartilhamento de ideias, processos mentais, diálogo, reflexão e ações é uma estratégia particularmente rica na constituição do profissional do ensino de L2 (KNEZEVIC; SCHOLL, 1996).

Ainda dentro do contexto da formação inicial de professores de L2, Amy Tsui (1996) discorre sobre um estudo longitudinal conduzido por uma professora de Hong Kong que, ao longo de pouco mais de dois anos, conheceu os princípios de escrita processual, tentou implementá-los com seus alunos, deparou-se com dilemas contextuais, questionou-se sobre o seu próprio entendimento acerca do papel da escrita, acolheu as contribuições de seus alunos, reviu suas formulações, ... De acordo com Tsui (1996), o que a professora fez, na verdade, foi, em um primeiro momento, tomar para si (PETTIS, 2002) a decisão de resolver uma questão que, para ela, era problemática em relação à produção escrita de seus alunos – a professora acreditava que a escrita processual seria mais significativa para os alunos em oposição à produção escrita focada no produto final. Tomada a decisão inicial, a professora deparou-se com as restrições contextuais, que demandavam por produções mais numerosas e mais acuradas do ponto de vista gramatical, o que a obrigou a rever alguns dos aspectos inerentes à implementação de seu projeto, naquele contexto específico. Na sequência, a professora conseguiu compatibilizar as ações propostas inicialmente às demandas que, inevitavelmente, deveriam ser observadas para aquele contexto específico, mantendo o nível de produção dos seus alunos em bom termo. Tsui (1996) observa que, ao mesmo tempo em que a professora experimentou adversidades por procurar alternativas para atender às suas expectativas instrucionais, a sua flexibilidade e a sua sensibilidade às necessidades dos alunos foram cruciais para empreender uma abordagem que, do ponto de vista intelectual, iriam ao encontro de um produto final criativo e tecnicamente compatível com as expectativas escolares que a professora precisava cumprir. Decorrente disso, ao propor uma abordagem alternativa àquela que ia de encontro às suas convicções sobre como ensinar escrita aos seus alunos, mas que, ao mesmo tempo, não confrontavam as demandas institucionais, a professora declara-se mais confiante em desempenhar o seu ofício (TSUI, 1996).

Além da formação inicial, Freeman e Richards (1996) também acolhem relatos que discorrem sobre os processos cognitivos e a prática docente de professores experientes. De particular interesse para o presente estudo, a descrição da experiência apresentada por Patrick Moran de uma professora autodidata em espanhol que se vale da sua experiência com o ensino de L2 para aprender uma L2 sugere que modelos de ensino podem servir como estratégias de aprendizagem. Moran (1996) utiliza a pesquisa narrativa para construir um relato colaborativo com a professora, que se vale de sua ‘aprendizagem via observação’ (LORTIE, 1975) para elaborar a sua ‘aprendizagem do objeto de ensino’ (FEEMAN; RICHARDS, 1996). Do ponto de vista da própria professora colaboradora do relato de Patrick Moran, o fato de a sua aprendizagem para a docência da língua espanhola – seu objeto de ensino – não ter seguido os passos tradicionais, ou seja, uma graduação em ensino de L2, experiência no exterior, uma formação pós-graduada específica para o ensino de L2, a tornaria uma professora “não típica” (MORAN, 1996). Para o pesquisador, no entanto, e do ponto de vista da formação de professores de língua estrangeira, especificamente, essa situação ‘atípica’ que a professora alega para si talvez não seja tão incomum quanto ela considera. Nesse sentido, Patrick Moran (1996) assevera que questões de identidade, de valores em relação à docência de L2, de desenvolvimento pessoal e profissional entre outras apontadas pela professora são aspectos que, segundo ele, são comuns a qualquer professor.

Em outro relato que contempla os processos cognitivos de professores experientes, Polly Ulichny (1996) apresenta o estudo de caso de uma professora que inicia um programa de aprendizagem com seus alunos universitários e que, no curso do programa, precisa rever suas ações metodológicas devido às dificuldades apresentadas pelos alunos para completar as atividades programadas. Ao final, a professora precisa atuar a partir de princípios que não coadunam os seus, organizando as aulas de modo que suas ações precisam ser concentradas nela própria, uma vez que houve a necessidade de interferência direta no processo de aprendizagem dos alunos. Com base na experiência da professora, Ulichny (1996) argumenta que a compreensão do método de ensino de um professor é muito mais complexa do que os modelos propostos ou do que os materiais instrucionais comunicam. Nesse sentido, é importante que se esteja atento às experiências do professor aprendiz [tanto como professor quanto como aprendiz], ao contexto em que ele ou ela atua, e aos aspectos de sua personalidade como alguns dos fatores que influenciam a interpretação do método utilizado em resposta às demandas dos seus alunos (ULICHNY, 1996).

Além dos relatos acerca da formação inicial e dos processos cognitivos e a prática docente de professores experientes, outro tema contemplado por Freeman e Richards (1996) é aquele que enfoca o papel da FPL2 e a necessidade do desenvolvimento de quadros teóricos que amparam os estudos da área e suas respectivas orientações, motivações e contribuições. Assim, o impacto da instrução formal sobre o que os professores sabem e o que eles efetivamente fazem em suas salas de aula é tema de relato de especialistas como Michael Wallace (1996), que discorre sobre o papel do projeto final de um curso de quatro anos de formação de professores. É interessante notar que o pesquisador observa que o projeto final, da forma como é proposto aos professores aprendizes, é cognominado ‘*professional project*’, o que, de certa forma, dá o tom ao tipo de investigação, reflexão, organização e objetivo esperados dos aprendizes quando da elaboração do referido projeto final. Com base nesses princípios, Wallace analisa o impacto que a prática reflexiva pode desenvolver nos aprendizes para a docência, especialmente se fundamentada por princípios da pesquisa-ação. Para justificar a sua simpatia pela pesquisa-ação, Wallace (1996) reitera a necessidade de os projetos finais dos cursos de formação docente precisarem focar a atenção dos aprendizes nas relações mais tangíveis que eles precisarão desenvolver ao longo da etapa que se inicia ao término de cada programa aprendizagem. Assim, ao instigar no professor aprendiz o desenvolvimento das relações entre a sua prática e a teoria que ele ou ela é capaz de elaborar em conjunto com os seus saberes aprimorados ao longo da sua formação, Michael Wallace reforça a necessidade de formarem-se profissionais do ensino que “terão condições de continuar a desenvolver sua expertise profissional não a distância da prática da sala de aula e envoltos pela teoria acadêmica, mas por utilizarem essa teoria para mediar suas práticas continuadas.”⁴⁰(WALLACE, 1996, p. 281). Dessa perspectiva, Michael Wallace esclarece ainda que a pesquisa-ação tem a vantagem sobre a pesquisa convencional de desenvolver no profissional do ensino o senso de apropriação da situação, uma vez que ele ou ela realmente conhece o ambiente a ser investigado – o que constituiria outra vantagem especialmente relevante para instigar esse espírito no professor aprendiz. Finalmente, e no que tange às questões metodológicas inerentes às diversas proposições investigativas, a pesquisa-ação é um meio através do qual os profissionais do ensino podem desenvolver condições de estruturar a reflexão na sua própria prática. A complexidade dessa reflexão, de acordo com Wallace, “dependerá dos objetivos traçados, dos recursos

⁴⁰ “[Such “reflective practitioners”] will be able to continue to develop their professional expertise not *away* from classroom practice into academic theory, but by using theory mediated *within* their continuing practice.” (WALLACE, 1996, p. 281 - itálicos do autor)

disponíveis, da liberdade de ação e de vários outros aspectos relativos ao contexto profissional e pessoal [do professor]⁴¹” (WALLACE, 1996, p. 291).

A partir das contribuições dos colaboradores do compêndio organizado por Freeman e Richards (1996) a FPL2 passou a ser compreendida a partir de orientações informadas do ponto de vista da pesquisa, o que abriu caminhos para o entendimento mais recente do que seja formar e formar-se professor de L2.

2.1.2.1 Novas Orientações em FPL2

Estudos desenvolvidos em Linguística Aplicada no âmbito da FPL2 ainda refletem as contribuições dos colaboradores do material organizado por Freeman e Richards (1996), considerado marco para a pesquisa na área. Foi só mais recentemente que Anne Burns e Jack Richards (2009) organizaram o *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (BURNS; RICHARDS, 2009), com vistas à sistematização de estudos desenvolvidos ao longo das primeiras décadas do novo milênio. De acordo com os autores, o referido Guia soma também às contribuições organizadas por Ronald Carter e David Nunan (2001), que circunscrevem os debates e as propostas instrucionais de L2 que ocorreram ao longo dos anos 1990.

Dentre os temas apresentados na publicação de Burns e Richards (2009), a profissionalização do ofício de ensinar línguas é um dos que se sobressaem na obra, conforme apontado pelos autores. A partir dos anos 1990 o ramo do ensino de L2 é consolidado como carreira de nível educacional especializado, basicamente por necessitar de conhecimento específico, oriundo de formação acadêmica própria e da prática docente peculiar (BORG, 2006a e 2010), além de ser um campo de trabalho cuja participação se dá pelo cumprimento de padrões e de requisitos próprios, como certificações e qualificações profissionais específicas (BARDUHN; JOHNSON, 2009; KATZ; SNOW, 2009). Outro aspecto relacionado ao profissionalismo do ensino de L2 pode ser observado também através da ampliação da indústria educacional que acomoda as demandas editoriais, formativas, de qualificação, como conferências promovidas por associações de professores tanto nos âmbitos nacional quanto internacional (LEUNG, 2009). Em termos mais amplos, ser professor de L2 em diversos âmbitos educacionais significa participar de uma comunidade profissional na qual tanto falantes nativos quanto não nativos (FREEMAN; ORZULAK; MORRISEY, 2009; KAMHI-STEIN, 2009) podem desfrutar de condições equânimes, guardados os níveis formativos e de

⁴¹ “[How complex this structure is] will depend on the practitioners’ aims, their resources, their freedom of action, and various other aspects of their professional and personal context.” (WALLACE, 1996, p. 291)

proficiência exigidos pelas diversas instituições de ensino (ELLIS, 2009; HEDGCOCK, 2009), ou mesmo da disponibilidade para tal formação (HALL; KNOX, 2009; LEGUTKE; DITFURTH, 2009; REINDERS, 2009; SINGH; RICHARDS, 2009).

Ainda que a área da Linguística Aplicada que se ocupa especificamente da FPL2 tenha contribuído significativamente para a profissionalização do ensino de línguas do modo como ocorre hoje em dia, esse foco pode ser concebido de diferentes formas, dependendo da situação. Em alguns contextos, tais questões podem estar relacionadas às qualificações determinadas pelas autoridades educacionais locais (BARDUHN; JOHNSON, 2009; KATZ; SNOW, 2009) ou mesmo por regras, que, independentemente do nível de conhecimento do professor, precisam ser observadas a fim de cumprir demandas locais específicas, como o foco na preparação para testes. De qualquer forma, a ênfase em uma formação para a docência que reflita o desenvolvimento do conhecimento prático do professor é uma tendência em grande parte dos programas de ensino (GOLOMBEK, 2009), particularmente através da articulação colaborativa entre professores formadores e professores aprendizes (BAILEY, 2009; MALDEREZ, 2009) e também entre os próprios pares (JOHNSTON, 2009; BURNS, 2009).

De grande importância para o ramo da FPL2 são as perspectivas socioculturais de aprendizagem que enfatizam o papel que o contexto desempenha na aprendizagem para a docência dos professores de L2, ou seja, como se dá a aprendizagem para a docência e como a expertise docente se desenvolve são aspectos que estão inextricavelmente relacionados à prática e à experiência do ensino de L2 (TSUI, 2009).

Embora muitos dos temas tratados na área da FPL2 se sobreponham em várias instâncias, como é o caso específico das cognições dos professores (BORG, 2009) em relação ao seu conhecimento prático (GOLOMBEK, 2009) e à expertise do professor (TSUI, 2009), para citar alguns, a pesquisa na área tem desempenhado papel fulcral na constituição de estudos em FPL2 que buscam respostas para as questões que se aprofundaram a partir da década de 1990. Uma dessas questões, como já foi visto anteriormente, foi deflagrada por linguistas e especialistas que atuavam na área do ensino de L2 e na formação de professores (FREEMAN, 1989; FREEMAN; RICHARDS, 1993 e 1996; RICHARDS; NUNAN, 1990; WIDDOWSON, 2003) e que buscavam, através de debate acadêmico interno à área de FPL2, a elaboração do que seria a base do conhecimento (FREEMAN; JOHNSON, 1998; GIMENEZ, 2005) da área, de modo a acomodar as questões relacionadas à preparação para a docência e à docência em L2 per se, ou seja, admitir a existência das diferenças abissais entre dominar uma L2 e saber uma L2 com o objetivo de ensiná-la (JOHNSON, 2009b).

A propósito desse debate interno, a publicação do artigo *Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education*, de Donald Freeman e Karen Johnson, em 1998, abriu espaços para discussões que até hoje promovem debates acalorados quanto ao conhecimento constitutivo da FPL2. Tais contendas são relacionadas não somente ao papel do conhecimento linguístico como ponto de partida para a FPL2 (YATES; MUCHISKY, 2003), mas também colaboram na evolução da área através de réplicas fundamentadas (FREEMAN; JOHNSON, 2004) e de ampliação de conceitos e de ações que, de uma perspectiva sociocultural (JOHNSON, 2006), têm contribuído significativamente para o avanço da pesquisa em FPL2 (TEDICK, 2005; TARONE; ALLWRIGHT, 2005; FREEMAN; JOHNSON, 2005).

Desse contexto profícuo para debate, o que se pode depreender até o presente momento é que a década de 1990 mudou o escopo da FPL2 sob três aspectos (FREEMAN, 2009). Primeiramente, através da definição e da reconceptualização do que seja e do que a FPL2 faz, em última análise; em segundo lugar, as pesquisas que se desenvolveram a partir desse período são, claramente, independentes das áreas que dominavam o ensino de L2 até então; e em terceiro lugar, a discussão aprofundada sobre as concepções de língua, de ensino de L2, de aprendizagem de L2, e sobre o papel de cada um desses elementos na constituição do conhecimento do ramo da LA que se ocupa da FPL2. Assim, o desafio maior era - e, sob vários aspectos, continua sendo - saber o que deve ou o que não deve fazer parte do escopo da área da LA que se ocupa da FPL2. Nesse sentido, o que ainda se precisa fazer é dar continuidade às discussões que possam contribuir para a compreensão das relações complexas entre aprender para ensinar uma L2 e como operacionalizar essas ações (FREEMAN, 2009).

Outro aspecto relativo à base do conhecimento do campo investigativo da FPL2 é relacionado a fatores extrínsecos à LA e, portanto, à FPL2 em geral e da aprendizagem de inglês como L2 em particular (JOHNSON, 2009). Por decorrência de pressões externas que, por diferentes motivações, impactaram na necessidade de ampliar o ensino de inglês como língua das comunicações internacionais e do comércio, houve também a demanda pelo aprofundamento do conhecimento relativo às questões mais tangíveis do ensino de línguas para fins docentes com vistas à elevação do nível de atuação dos profissionais envolvidos e, assim, o padrão de aprendizagem de seus alunos. Idealmente, essa necessidade e as ações decorrentes tendem a agregar valor e reconhecimento ao ofício do profissional do ensino de línguas, conforme discutido por Widdowson (2003). Para ilustrar tal situação, Burns e Richards (2009) mencionam o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem,

Ensino, Avaliação publicado pelo Conselho Europeu em 2001 como uma publicação relevante tanto para os aprendizes de inglês como L2 quanto para os professores formadores e, do mesmo modo, para os aspirantes à docência de L2 nos diversos contextos de ensino (HALL; KNOX, 2009; JOHNSON, 2009; LEGUTKE; DITFURTH, 2009; REINER, 2009; SHULZ, 2012; SINGH; RICHARDS, 2009).

Das visões comportamentalistas para o entendimento de que processos sócio-cognitivos são fundamentais na concepção sobre como o professor de L2 elabora a sua prática, as revisões de Borg (2003), de Freeman (2002), de Woods (1996) e de Wright (2010) apresentam os caminhos sobre como a FPL2 e, particularmente, sobre como os programas de formação passaram a se constituir. Baseados nos estudos sobre as cognições dos professores, os professores formadores puderam depreender que as normatizações e que as prescrições sobre a docência, somadas aos valores e às atitudes experimentadas tanto em seus próprios programas de formação quanto nas escolas em que atuavam/atuam exercem grande influência sobre a sua autopercepção e também sobre como os alunos são vistos, sobre como as atividades pedagógicas são propostas e sobre como os processos de ensino e de aprendizagem são desenvolvidos – ou seja,

Os professores formadores reconhecem que a aprendizagem para a docência de L2 deve ser socialmente negociada e contingente ao autoconhecimento, ao conhecimento dos estudantes, do objeto, do currículo e da situação de ensino. Os professores formadores compreendem também que os professores de L2 são usuários e criadores de formas legítimas de conhecimento e que tomam decisões sobre como melhor ensinar seus alunos dentro de contextos complexos do ponto de vista social, cultural e histórico⁴². (JOHNSON, 2009: p.20)

É relevante registrar que muitas destas questões que hoje são costumeiras em programas de formação docente e lugar-comum entre os professores formadores – e mesmo entre leigos – foram desenvolvidas a partir de pesquisas que tinham por objetivo compor quadros programáticos que circunscrevessem aspectos relevantes para a formação de professores de L2, de uma perspectiva sociointeracionista (JOHNSON, 2006 e 2009a e 2009b). Decorrente dessa percepção, não somente os professores passaram a demandar por formação específica, mas a tendência é que a ampliação dessa demanda da FPL2 se oriente mais pontualmente na direção da formação dos formadores (WRIGHT, 2009), enfatizando a necessidade de novos

⁴² “L2 teacher educators have come to recognize teacher learning as socially negotiated and contingent on knowledge of self, students, subject matter, curricula and setting. And L2 teacher educators have begun to conceptualize L2 teachers as users and creators of legitimate forms of knowledge who make decisions about how best to teach their L2 students within complex socially, culturally, and historically situated contexts.” (JOHNSON, 2009: p.20)

atores da interface formação-profissão, conforme sugerido por Tardif (2006). Wright (2009), em referência à formação do profissional envolvida na formação de professores do ensino de línguas, ratifica a necessidade do aprofundamento das demandas psicológicas e emocionais na medida em que a formação de futuros colegas exige alto nível de autopercepção (BORG, 2009) e de capacidade de compartilhar o conhecimento pedagógico tácito (GOLOMBEK, 2009).

Tais aspectos — relacionados ao conhecimento que fundamenta tanto a formação de professores quanto a necessidade de programas de formação de formadores — são originárias de pesquisas sobre as cognições dos professores. Johnson (2006) ratifica a importância dos estudos realizados a partir dessa orientação, e assevera o quanto seus resultados têm colaborado para a elaboração de programas de ensino de FPL2 que se originaram do entendimento sobre “quem são os professores, o que eles sabem e acreditam, como eles aprendem a ensinar, e como eles conduzem o seu ofício nos mais variados contextos ao longo de suas carreiras⁴³.” (JOHNSON, 2006: p. 236).

Karen Johnson (2009) sublinha ainda que a despeito da missão do ramo da FPL2 ter se mantido relativamente constante desde a sua concepção, ou seja, formar profissionais para atuar na docência de L2, a compreensão acerca da FPL2 mudou significativamente desde os seus primeiros contornos. Mudaram não somente os perfis dos atores – quem aprende, quem ensina e quem aprende a ensinar a L2 –, mas também as suas motivações, os contextos sociopolíticos e socioeconômicos de atuação dos professores formadores e dos aspirantes à profissão, além da grande variedade de ‘inglês’ a serem ensinados e utilizados mundo afora.

Para que o entendimento sobre o que trata a FPL2 e a quem tal formação se destina, é fundamental que haja o reconhecimento de que os professores lecionam a L2 da forma como o fazem devido às contingências locais. Para cada situação, para cada condição, sejam elas macroestruturais – obedecendo às normatizações educacionais – ou microestruturais – em atendimento às demandas específicas das respectivas comunidades escolares, o fato é que o contexto interfere significativamente nas práticas dos profissionais do ensino (JOHNSON, 2006). Para o melhor entendimento de como tais situações podem ser compreendidas de um ponto de vista informado, investigações que contemplem as particularidades dos aprendizes de L2 e dos aprendizes para a docência de L2 têm contribuído para a o ramo da LA que se ocupa da FPL2.

⁴³ “This research has helped capture the complexities of [who teachers are, what they know and believe, how they learn to teach, and how they carry out their work in diverse contexts throughout their careers.]” (JOHNSON, 2006: p. 236)

2.1.2.2 Novos Horizontes em FPL2

A partir das mudanças referidas por Karen E. Johnson (2006, 2009a e 2009b), e no que se refere à dinamicidade que o ramo da FPL2 experimentou nas últimas décadas, Kamhi-Stein (2009) aborda um tema que é de particular interesse para o presente estudo: a formação para a docência de L2 de falantes não nativos de inglês. Ao referir que a vasta maioria de professores de inglês mundo afora são não nativos (CANAGARAJAH, 1999), a autora adverte para a dicotomia que tal seccionamento pode impor entre nativos e não nativos, além da impossibilidade de definir o termo negativo, como assevera Kaplan (1999): – “não há uma definição satisfatória para o termo *falante nativo*; e, na ausência de tal definição, o termo que lhe nega é consideravelmente impossível de definir.” (KAPLAN, 1999, p. 5). O que fica evidente entre a dicotomia, de acordo com Kamhi-Stein (2009), refere-se, fundamentalmente, à marca que os falantes de línguas cuja língua materna não seja a inglesa recebem – independentemente de sua proficiência em inglês (LIU, 1999).

Nesse sentido, Pasternak e Bailey (2004) advertem que o debate em torno da formação de professores não nativos deve ser aprofundado quanto ao desenvolvimento profissional dos professores, enfatizando esse aspecto de uma perspectiva de continuidade e não de concepções absolutas. Para as autoras, a naturalidade do professor não necessariamente se traduz em proficiência linguística e o que deve ser levado em consideração sobre os professores de L2 – independentemente da sua origem – diz respeito à sua formação, ou seja, como os conhecimentos declarativos e procedimentais são organizados, isto é, se o professor sabe sobre e como utilizar a L2; se os seus conhecimentos sobre e como proceder ao ensino são culturalmente adequados; e se os seus conhecimentos sobre e como comportar-se na cultura da língua-alvo são apropriados (PASTERNAK; BAILEY, 2004, p. 158).

Ainda quanto à proficiência linguística do professor de L2, Kamhi-Stein (2009) relaciona a mestria na língua ao nível de confiança e, conseqüentemente, à competência – declarativa e procedimental – que o professor de L2 tem condições de compartilhar com seus alunos. Isso significa dizer que, consoante Pasternak e Bailey (2004), a língua é uma habilidade docente que precisa ser constantemente aperfeiçoada para que o professor possa ser – e perceber-se – um profissional bem sucedido (LIU, 1999; BUTLER, 2007). Da forma como Lía Kamhi-Stein apresenta, os programas de FPL2 podem ser uma das fontes de desmitificação de preconceções relacionadas a professores falantes não nativos da L2 como objeto de ensino

“ (...) there is no satisfactory definition of the term *native speaker*; and in the absence of such a definition, the negative term is quite impossible to define.” (KAPLAN, 1999, p. 5)

(BRUTT-GRIFFLER; SAMIMY, 1999; BUTLER, 2004; GOLOMBEK; JORDAN, 2005; KAMHI-STEIN, 2009; LI, 1998; LIU, 2004).

Defeng Li (1998), em seu estudo realizado na Coreia do Sul, revela as dificuldades percebidas pelos professores de EM na adoção de estratégias comunicativas e reitera a necessidade de abordagens para a formação inicial (*pre-service education*) e continuada (*in-service development*) condizentes com as características locais, que promovam a proficiência linguística dos professores, além da sua competência estratégica e sociolinguística necessária para a operacionalização do ensino de forma comunicativa, conforme políticas educacionais e curriculares prescritas localmente. Nesse sentido, cabe ainda a referência às palavras do autor, que reitera que o ensino de L2, como uma atividade socialmente situada, dependente dos aspectos locais relacionados, entre os quais cita as características pessoais de quem operacionaliza as demandas educacionais (KENNEDY, 1991), ou seja, “como os professores, enquanto usuários finais de uma inovação [educacional] percebem a sua viabilidade é crucial para o sucesso ou fracasso de tal inovação.”⁴⁵ (LI, 1998, p. 698).

Vista de outra perspectiva, Butler (2004) desenvolveu um estudo junto a professores de inglês do nível fundamental, que foram solicitados a autoavaliar-se em relação à proficiência em inglês e também a especificar o nível mínimo de proficiência que eles consideravam necessário para o ensino. De acordo com os resultados do estudo, os professores consideraram que suas habilidades produtivas estavam, além de mais fracas em relação às suas habilidades receptivas, muito aquém do nível de proficiência desejado para cumprir as demandas educacionais. Yuko Goto Butler explica, em relação às questões apontadas pelos professores colaboradores, que a autopercepção negativa dos professores pode afetar as suas práticas instrucionais e, conseqüentemente, a motivação e a aprendizagem dos seus alunos. Assim, a autora sugere três ações que – por terem emergido das autoavaliações dos professores – podem contribuir para a melhoria das situações detectadas, ou seja, a identificação do nível de proficiência necessário para as diferentes habilidades; a criação de diretrizes e de tipos específicos de avaliação para cada contexto investigado (no caso do estudo, nos contextos coreano, japonês e taiwanês); e mais apoio sistemático aos professores (BUTLER, 2004).

Além dos estudos relacionados à autopercepção da proficiência linguística dos professores, pesquisas sobre o ensino de inglês por professores não nativos demonstram que o uso (ou o não uso) da língua-alvo em sala de aula pode ser atribuído às suas cognições quanto

⁴⁵ “How teachers as the end users of an innovation perceive its feasibility is a crucial factor in the ultimate success or failure of that innovation.” (LI, 1998, p. 698)

ao nível de proficiência dos seus alunos; esse é o caso do estudo conduzido por dois professores universitários em colaboração com duas professoras de ensino secundário no contexto sul-coreano (LIU et al, 2004). De acordo com os resultados da pesquisa de Liu e colegas, embora os professores acreditassem que um percentual apropriado de uso da língua inglesa em aula fosse de 58%, a média final ficou em 32% - variando entre 10% e 60% de uso da língua em situações instrucionais, entre os professores colaboradores, mormente através de saudações e de questionamentos relacionados à sala de aula; o uso da L1 foi feito, na maioria dos casos, para explicar tópicos gramaticais e vocabulário, fornecer informações suplementares sobre os textos e para salientar pontos importantes da matéria. De acordo com os professores colaboradores, em momentos em que eles consideraram que seus alunos teriam dificuldades em entendê-los ou quando eles próprios tinham problemas em expressar-se em inglês, a L1 era utilizada. Liu e colegas (2004) concluem que as crenças dos professores – suas crenças e suas atitudes – pareceram influenciar as decisões dos professores em alternar entre a L1 e a L2, ou seja, os professores que não sentiam a necessidade ou a pressão em utilizar a língua inglesa fizeram uso mais esporádico da L2. De acordo com os autores, as normatizações curriculares locais e nacionais, somados aos instrumentos avaliativos e às políticas educacionais também podem contribuir para a escolha da L1 ou da L2 em sala de aula (LIU et al, 2004). Além disso, Liu e colegas (2004) esclarecem que embora as políticas educacionais determinem a ênfase ao uso de inglês em sala de aula, testes e formatações curriculares mantêm seu foco na forma e não no uso da língua-alvo, o que pode ser um fator de resistência ao uso da L2 nas situações instrucionais (LIU et al, 2004, p. 632).

Tanto no estudo conduzido por Liu e colegas (2004) quanto na investigação de Li (1998), dois aspectos podem ser relacionados. O primeiro diz respeito às políticas educacionais, que embora forneçam diretrizes quanto às questões instrucionais aos professores, aparentemente não disponibilizam as condições para que os resultados desejados sejam alcançados, frustrando tanto professores – que não conseguem alcançar as expectativas públicas e nem as suas, por consequência – quanto alunos, que são afetados na sua aprendizagem da L2 (cf. KENNEDY, 1991). O outro aspecto a relacionar os dois estudos – e que, [eu diria] guardadas as diferenças culturais, apresenta semelhanças com a condição de ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro – é aquele que reflete diretamente no baixo nível de aprendizagem da L2 dos alunos, na motivação para a aprendizagem na escola regular, além da resistência em participar das aulas de línguas (KAMHI-STEIN, 2010).

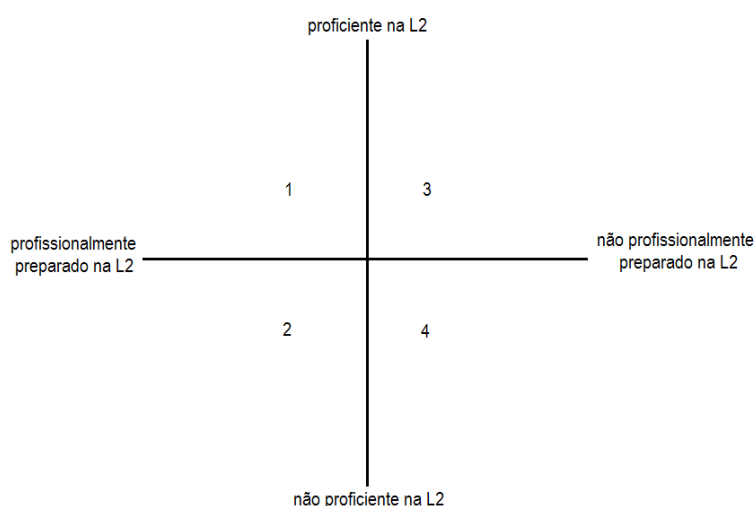
Dos estudos relacionados às cognições dos professores de inglês quanto à sua proficiência em L2 e seus desmembramentos, Kamhi-Stein (2010) relata que em um de seus estudos – conduzido em Buenos Aires, Argentina –, sete professores de inglês de escolas públicas colaboraram para a verificação da própria proficiência em inglês - em oposição aos estudos descritos anteriormente, que foram conduzidos tendo por base as percepções dos professores. De acordo com a pesquisadora, dos colaboradores, 4/7 relataram que a L2 deveria ser a única língua a ser utilizada em aula; 2/7, que tanto a L1 quanto a L2 poderia ser utilizada; e somente 1/7 afirmou que a L1 deveria ser utilizada somente quando absolutamente necessário. Com base nas observações de sala de aula, a pesquisadora observou que as asserções dos colaboradores foram consistentes no sentido de que 4/7 usaram somente a L2; 2/7 utilizaram praticamente só a L2 em suas aulas; enquanto de 1/7 ministrou as suas aulas praticamente só em L1, contradizendo a sua asserção inicial. Ao correlacionar as asserções dos colaboradores e as observações de sala de aula, Kamhi-Stein (2010) constatou que o nível de proficiência do professor pode contribuir para a utilização da L2 em situações instrucionais e que a utilização da L1 ou da L2 é diretamente afetada pelas cognições do professor sobre o ensino e sobre a aprendizagem de L2.

Da forma como Kamhi-Stein (2010) sumariza as questões que envolvem a proficiência linguística do professor de inglês - seja ela presumida ou auto imputada -, é possível afirmar que a utilização (ou não) da L2 em situações instrucionais é relacionável às cognições do professor tanto quanto às suas ações e, por consequência, às aprendizagens dos alunos (BUTLER, 2004 e 2007; LIU et al, 2004). Além disso, e a partir do seu estudo com os professores argentinos, Kamhi-Stein (2010) afirma que as cognições dos professores refletem, da mesma forma, as diretrizes do sistema educacional no qual eles estão inseridos (Kamhi-Stein, 2010, p. 96), conforme também relatado pelos professores da Coreia do Sul, do Japão e de Taiwan (BUTLER, 2004; LI, 1998; LIU et al, 2004).

Neste ponto é retomada a observação de Pasternak e Bailey (2004), que advertem que a proficiência linguística do professor - presumida ou auto imputada - é um dos elementos para o ensino da L2 que, em relação à formação para a docência, também constitui o conhecimento do profissional para o ensino de inglês. Com base nesses elementos e nos conhecimentos declarativos - conhecimento *sobre* algo - e procedimentais - conhecimento sobre *como fazer* algo -, mencionados anteriormente, Pasternak e Bailey (2004) propõem uma representação (reproduzida na Figura 2), na qual as linhas da proficiência linguística e da preparação profissional devem ser compreendidas como *continua*, isto é, os respectivos quadrantes

formados pelo cruzamento desses dois elementos constitutivos da formação para a docência são construídos espaço-temporalmente. Isso significa dizer que há diferentes condições de proficiência linguística e de preparo profissional na medida em que tanto um elemento quanto o outro se constituem a partir de um *continuum* e, portanto, não podem ser reduzidos a uma condição absoluta à qual o professor de L2 não nativo esteja deterministicamente fadado (PASTERNAK; BAILEY, 2004, p. 163).

Figura 2 - *Continua* da proficiência em L2 e do preparo profissional



Fonte: PASTERNAK; BAILEY, 2004, p. 161

O quadrante 1 reflete a condição dos professores de L2 que sejam tanto proficientes na L2 quanto profissionalmente preparados para ensiná-la, enquanto que o quadrante 4 circunscreve a condição transitória dos professores de L2 que não estão nem proficientes na língua e nem preparados para ensiná-la. Os quadrantes 3 e 2 refletem, respectivamente, a condição transitória do professor que é proficiente na L2 mas que ainda não esteja profissionalmente preparado para ensiná-la, e aquela do professor que, embora profissionalmente preparado para ensinar, não é proficiente na L2.

Dos estudos referidos por Kamhi-Stein (2010), somados ao quadro formulado por Pasternak e Bailey (2004) e às possíveis relações contextuais decorrentes, é possível depreender que investigações acerca da preparação de professores de L2 não nativos têm ocupado a atenção de pesquisadores nos últimos anos, em particular daqueles oriundos do chamado *Inner Circle*⁴⁶. Nesse sentido, Kamhi-Stein (2009) identifica questões que servem para reflexão ao mesmo tempo em que podem constituir pano de fundo para debates nos diferentes contextos de FPL2.

⁴⁶ Kachru, B. **The Other Tongue**: English across cultures. University of Illinois Press. 1992.

Uma das questões que Kamhi-Stein (2009) aponta é o crescente interesse pelos temas diretamente relacionados à proficiência linguística e pedagógica do professor de L2, particularmente no que diz respeito à integração dos currículos que acolhem tanto professores nativos (da língua inglesa) quanto os não nativos (BURNS, 2005). Nesse sentido, os professores que têm a oportunidade de participar de programas de formação em contextos onde a L2 é língua corrente tanto na interação instrucional formal quanto informal tenderiam a desenvolver mais confiança e legitimidade profissional. Também decorrente da integração curricular e da autopercepção dos profissionais do ensino é a aprendizagem que tanto professores aprendizes nativos quanto os não nativos da língua inglesa podem desenvolver colaborativamente (JOHNSTON, 2009; BURNS, 2009), compatibilizando diferentes pontos de vista (KAMHI-STEIN, 2009).

Conforme referido por Johnson (2006), uma temática relevante como apresentada por Lía Kahmi-Stein (2009), e que emerge do ramo da FPL2, é a adequação às demandas locais de ensino da L2, em especial aquelas que levam as cognições dos professores em consideração no que diz respeito aos contextos socioculturais e institucionais da atuação docente. Um aspecto particularmente relevante para a identificação da abordagem de ensino com os respectivos contextos de aprendizagem para a docência – e para a aprendizagem da L2 de forma mais ampla – diz respeito ao modo como abordagens de ensino são implementadas nos diferentes contextos instrucionais, a despeito das necessidades ou peculiaridades locais. um exemplo notório que poderia ser utilizado é o domínio que a abordagem comunicativa exerce nos mais recônditos âmbitos de ensino e de aprendizagem de inglês, particularmente por decorrência da popularização da abordagem em países especialmente consumidores de insumos instrucionais como Coreia do Sul, Japão e China (KAMHI-STEIN, 2009) e a despeito da formação ou das expectativas instrucionais que recaiam sobre os professores de L2 (LI, 1998; LIU et al, 2004).

Além de Kamhi-Stein (2009 e 2010), Burns (2005) também se refere especificamente aos contextos asiáticos no que diz respeito à adoção da abordagem comunicativa, independentemente do tipo de formação que os professores recebam ou do nível de proficiência oral que os professores atinjam, por exemplo (JOHNSON, 2006). Nesse sentido, pode-se dizer ainda – sem medo de incorrer em erro – que o exemplo da abordagem comunicativa é aplicável a vários outros contextos, inclusive o brasileiro (MICCOLI, 2008 e 2010), considerando a “sua ênfase na língua como [meio de] comunicação significativa” e também devido ao fato de essa abordagem ser “vista como a abordagem metodológica ideal para a aprendizagem de língua e a norma pela qual o ensino de línguas em geral deve ser

julgado.⁴⁷” (BURNS, 2005, p. 11). Com essa orientação, Burns (2005) ratifica a necessidade de o tema ser alvo de debate aprofundado, conforme sugerido por Lía Kahmi-Stein (2009), uma vez que há questões a serem ponderadas de pontos de vista outros, como aquele sugerido por Garcez (2008d), por exemplo. Para o autor, o que se faz urgente é um ensino de inglês na escola regular que habilite o aluno egresso do EM a um trânsito intercultural (GARCEZ, 2008d) genuinamente inclusivo e factível.

Outra questão manifesta quanto à FPL2 de falantes não nativos (da língua inglesa) é relacionada à noção do inglês como língua internacional. Desse ponto de vista, é importante que debates em torno do entendimento que subjaz a concepção de inglês como língua internacional (BURNS, 2005; KAMHI-STEIN, 2009; LONGARAY, 2009; McKAY, 2002) promovam o desenvolvimento de programas de FPL2 que contemplem tal noção, tanto no que tange à aprendizagem para a docência nos contextos em que a língua inglesa é estudada como língua estrangeira (*Expanding Circles*) quanto nos âmbitos onde o inglês é a língua de comunicação corrente (*Inner Circles*). Kamhi-Stein (2009) associa essa necessidade à demanda pela elaboração de currículos que contemplem questões relacionadas à ‘propriedade’ da língua inglesa e aos diferentes sotaques, entre outros aspectos de ordem identitária e sociocultural (JENKINS, 2005).

As considerações sobre os aspectos relacionados anteriormente quanto à FPL2 – a proficiência linguística e pedagógica do aprendiz para a docência de L2; a crítica às metodologias tradicionalmente implementadas em relação às suas aplicações locais; e a concepção do inglês como língua internacional – podem ser acrescidas ao tema proposto por Borg (2006a), que, ao aprofundar o entendimento acerca da natureza distinta dos professores de línguas estrangeiras dos professores das demais disciplinas propõe que tais características sejam identificadas não somente no nível global, mas também nos respectivos contextos de atuação dos professores de L2. De acordo com Simon Borg, o reconhecimento de que o professor de L2 é visto de forma diferente tanto pela natureza da matéria que ministra quanto pelo conteúdo de ensino, pelas metodologias de ensino, pelo tipo de relacionamento com os alunos, e pelo próprio contraste entre os falantes nativos e não nativos deve ser levado em consideração no que diz respeito à formação desse profissional. Do ponto de vista investigativo, tal reconhecimento admitiria que as diferenças entre os professores, particularmente em

⁴⁷ “Communicative language teaching (CLT) has been a dominant approach to the teaching of English for the past two decades. Because of [its emphasis on language as meaningful communication] rather than language as form, it has come to [be seen as the ideal methodological approach to language learning and the norm by which language teaching in general should be judged.”] (BURNS, 2005, p. 11)

relação aos seus contextos de atuação, têm impacto brutal tanto na aprendizagem para a docência quanto no ensino da L2 (BORG, 2006a). Nesse sentido, aparentemente, uma alternativa para a diminuição das diferenças identificadas por Borg (2006a) seja justamente a identificação de pontos que, embora de natureza distinta (ou porque diferentes), possam agregar valor à formação de todos os professores, de uma perspectiva colaborativa, e não sectária (JOHNSON, 2009).

Dos temas relacionados à FPL2 que não sejam falantes nativos da língua inglesa, um tópico que merece a atenção deste estudo no sentido de promover uma formação profissional que contemple não somente os aspectos socioculturais da aprendizagem para a docência, mas que também leve em consideração o papel que a experiência exerce sobre as cognições do professor é o da aprendizagem da L2 em contexto de imersão.

Ao considerar que a proficiência linguística é um dos elementos a serem aprofundados para os fins da docência de inglês, além de ser tema recorrente e de especial interesse quando relacionado ao professor de L2 falante não nativo, o relato de Joan Mora e Margalida Valls-Ferrer (2012) é de particular interesse para o presente estudo. As autoras abordam o tema da perspectiva da fluência oral, da acurácia linguística e da complexidade na elaboração do pensamento e na sua elocução, e aprofundam o entendimento sobre as diferenças instrucionais de aprendizes de inglês do ponto de vista contextual, ou seja, no ambiente instrucional formal do próprio país *versus* um período de estudos no exterior, em países do *Inner Circle*. Mora e Valls-Ferrer (2012) utilizaram a produção oral de 40 colaboradores – 30 aprendizes de inglês como língua estrangeira, estudantes de versão e tradução em uma universidade em Barcelona (grupo experimental) e um grupo de 10 falantes nativos de inglês, alunos intercambistas de outra universidade espanhola (grupo de controle). Todos os alunos aprendizes eram bilíngues (espanhol-catalão), de nível de proficiência linguística B2 em inglês (de acordo com o Quadro Comum Europeu) que estudaram durante três meses no exterior, distribuídos entre Irlanda e Reino Unido.

Os resultados obtidos pelas pesquisadoras evidenciam o impacto positivo do período de estudos no exterior no desenvolvimento da fluência oral de todos os 30 aprendizes. As amostras discursivas eliciadas através de entrevistas em três momentos distintos de coleta dos dados durante o período de dois anos foram avaliadas quantitativamente para os itens fluência, acurácia e complexidade. Os resultados revelaram ganhos consideráveis quanto à fluência durante o período de estudos no exterior, aperfeiçoamento moderado em relação à acurácia e nenhum ganho quanto à complexidade. As pesquisadoras não observaram ganhos de nenhuma

ordem durante o período de instrução formal. A pontuação inicial para a fluência, diferentemente da pontuação pós-instrução formal, revelou variação positiva significativa após o período de estudos no exterior.

Embora o estudo não tenha sido feito especificamente no âmbito da FPL2, os resultados de investigações dessa natureza são particularmente relevantes por fornecerem evidências quanto aos ganhos que períodos de contato direto com a língua-alvo podem proporcionar em relação à instrução formal isolada, em contextos puramente instrucionais da L1, particularmente no que se refere à formação profissional/acadêmica dos envolvidos - sejam eles professores, alunos ou pesquisadores. De acordo com as autoras, a aprendizagem de L2 em contextos de imersão linguística se constitui em um domínio investigativo ainda não suficientemente explorado - ao que eu acrescentaria -, em particular no âmbito da FPL2. O fato de os resultados da pesquisa das especialistas espanholas terem sido mais bem sucedidos quanto à fluência dos colaboradores em relação à acurácia e à complexidade na elaboração do pensamento e na sua elocução sugere que estudos futuros podem considerar a inclusão de propostas que desafiem outros aspectos da oralidade dos aprendizes (MORA; VALLS-FERRER, 2012). Baseadas nisso, as autoras sugerem que estudos dessa ordem podem contribuir para a elaboração de propostas instrucionais que contemplem as experiências de aprendizes em contextos de imersão com vistas ao desenvolvimento de abordagens que sejam mais coerentes com as especificidades locais. Pode-se inferir, a partir das conclusões de Mora e Valls-Ferrer (2012), que a participação de professores aprendizes em programas de mobilidade contextual pode ser uma fonte especialmente proveitosa em termos de retorno de investimento - humano e material - a ser considerada na elaboração programas de FPL2, que levem em consideração o caráter social da aprendizagem de línguas.

Da necessidade de novas perspectivas formativas para a aprendizagem do ensino de L2, as orientações socioculturais da aprendizagem para a docência abriram o caminho para a expansão de propostas instrucionais nos mais variados contextos. A essas orientações e às diferentes perspectivas a partir das quais a aprendizagem humana passou a ser concebida sucederam os desafios que a Teoria Sociocultural impôs à FPL2.

2.2 A TEORIA SOCIOCULTURAL E A FPL2

A organização das ideias que perpassam a presente tessitura tem, em sua mais profunda essência, o alinhavo sociocultural. Ao afirmar isso, o que se quer é sinalizar ao leitor de qual perspectiva epistemológica o presente estudo se organiza e, ao mesmo tempo, compartilhar o fato de que para muitos professores de línguas de nossos contextos mais próximos os princípios

socioculturais não são exatamente uma novidade. Muitos dos profissionais do ensino de L2 em atuação hoje em dia não chegaram a experimentar a rigidez dos princípios comportamentalistas – embora ainda experimentem, provavelmente, a forte influência que concepções positivistas exerceram (e ainda exercem) sobre contextos e sobre formadores de professores. Observa-se, assim, que a dinamicidade das interações permite que princípios epistemológicos da aprendizagem humana convivam, embora, muitas vezes, paradoxalmente. Dessa perspectiva, ao se considerar que o desenvolvimento encerra dinamicidade, então a aprendizagem também é mutante. Nesse sentido, se para se desenvolver e para se aprender é preciso interagir, então tudo muda – porque ao interagir, transforma-se o entorno e, assim, transformamo-nos nós.

Pode-se dizer que os princípios da teoria sociocultural gozam de certa longevidade. Por tratar de como os seres humanos pensam e de como se desenvolvem ao interagir em seus respectivos contextos, a Teoria Sociocultural pode ser considerada muito antiga, já que os humanos, conta-nos a História, têm modificado o seu entorno de várias formas – e aprendido muito com isso, diga-se de passagem. Por tratar de como os homens pensam e se desenvolvem, no entanto, a Teoria Sociocultural pode ser considerada relativamente nova, especialmente se forem consideradas as restrições sociopolíticas e geográficas que o legado de Lev Vygotsky experimentou até chegar ao mundo ocidental, traduzido para o inglês, na década de 1960.

A Teoria Sociocultural trata, essencialmente, de como o pensamento humano é elaborado através da criação e do uso de artefatos que permitem aos indivíduos interagirem com os seus respectivos contextos, de forma mediada (LANTOLF, 2000); a Teoria Sociocultural é, portanto, uma que explica como a mente humana funciona, se organiza, aprende e interage no seu âmbito de atuação mais imediato (JOHNSON, 2009a). Esse âmbito – ou o contexto – por sua vez, da forma como a teoria sociocultural descreve, é elemento crucial para o entendimento de como o indivíduo evolui cognitivamente, ou seja, “o indivíduo não pode ser estudado ou compreendido isoladamente, mas somente como parte de uma história, de uma cultura e de uma sociedade” (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011).

A perspectiva sociocultural é, portanto, uma que explica como a mente humana opera guardadas as restrições e as possibilidades que o contexto impõe ao indivíduo. Desse ponto de vista, áreas do conhecimento como a antropologia, a educação, a psicologia, a sociologia e a aprendizagem de línguas têm adotado os postulados de Lev Vygotsky com vistas ao entendimento das diversas incursões mentais que os indivíduos desenvolvem enquanto aprendem, isto é, enquanto vivem. Dessas incursões mentais, as ações ‘fazer sentido’, ‘organizar’ e ‘contextualizar’ são necessárias para compreender o porquê e o como se aprende.

Para que seja possível proceder ao presente estudo, as lentes da Teoria Sociocultural (doravante TSC) se voltam para a aprendizagem para a docência de L2, conforme proposto por pesquisadores da área da LA e por especialistas que se ocupam da FPL2 dessa perspectiva (FREEMAN, 1989 e 2002; FREEMAN; RICHARDS, 1993; FREEMAN; JOHNSON, 1998; GOLOMBEK, 1998; JOHNSON, 2006, 2009a e 2009b; LANTOLF, 2000; SWAIN, 2000; SWAIN et al, 2009; SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011). Além desse tema, aspectos relacionados à aprendizagem de L2 por adultos (ATKINSON, 2011; LANTOLF, 2011; SWAIN, 2006) também são abordados em consideração ao contexto no qual a presente investigação está circunscrita, ou seja, o EM da educação básica, cujos professores são, em sua massiva maioria, falantes não nativos de inglês e, portanto, eles próprios aprendizes da L2 que ensinam (KAMHI-STEIN, 2009 e 2010).

Além da perspectiva de aprendizagem acolhida por James Lantolf (2011) e das relações contextuais propostas por Lía Kamhi-Stein (2009 e 2010), as contribuições de Karen Johnson (2009a) são de fundamental importância para o entendimento da FPL2 de uma perspectiva sociointeracionista. A partir da proposição de que o objeto de estudo da FPL2 necessitaria de uma reconceptualização (FREEMAN; JOHNSON, 1998) que acolhesse tanto o contexto de aprendizagem do professor quanto o seu contexto de atuação, Karen Johnson e colegas têm contribuído significativamente para a FPL2 através de estudos que vão ao encontro dos desafios que a abordagem sociocultural impõe aos profissionais formadores de futuros colegas (JOHNSON, 2006 e 2009; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011). Um desses desafios diz respeito à mudança do paradigma positivista, ainda vigente em muitos contextos formativos, nos quais a FPL2 é operacionalizada através da administração de “porções isoladas de conhecimento, normalmente na forma de teorias gerais e de métodos presumivelmente aplicáveis a qualquer contexto de ensino⁴⁸” (FREEMAN; JOHNSON, 1998, p. 399). Ao observar o processo de aprendizagem para a docência a partir das lentes sociointeracionistas, portanto, Karen Johnson de certa forma ratifica o entendimento de que essa aprendizagem está inextricavelmente ligada aos processos mentais dos professores e, em especial, aos contextos sociais, culturais e históricos nos quais eles se inserem, seja do ponto de vista formativo ou da sua atuação profissional (FREEMAN; JOHNSON, 1998; JOHNSON, 2006 e 2009a).

Para os fins do presente estudo, e além das contribuições e dos autores mencionados até aqui, a obra *Sociocultural Theory in Second Language Education: an introduction through*

⁴⁸ “Teacher education programs generally operated under the assumption that teachers needed [discrete amounts of knowledge, usually in the form of general theories and methods that were assumed to be applicable to any teaching context].” (FREEMAN; JOHNSON, 1998, p. 399)

narratives, de Merrill Swain, Penny Kinnear e Linda Steinman (2011) é especialmente relevante para a composição do cenário epistemológico desta investigação. Ao partirem de narrativas de aprendizes, de professores, de pesquisadores e delas próprias, as autoras contemplam perspectivas historiadas daqueles que são os conceitos mais fundamentais da TSC, como o conceito de mediação, essencial para o entendimento da Teoria; o papel dos diferentes tipos de concepções como artefatos psicológicos de interação; a dinamicidade inerente à zona de desenvolvimento proximal; o conceito de *'languaging'* e a sua relevância na FPL2, além dos efeitos da experiência afetiva sobre as cognições, entre outros. A abordagem das autoras parte do princípio de que as histórias selecionadas são, além de formas de acessar os processos de aprendizagem dos narradores, um meio para explicar os conceitos básicos da TSC, já que “as narrativas e a TSC são parceiras naturais” (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011, pos. 117).

Assim, em consonância com a abordagem de Swain, Kinnear e Steinman (2011), e no intuito de compor o quadro teórico da TSC com o enfoque na FPL2 (JOHNSON, 2009a), nesta seção discorro sobre os pressupostos sociointeracionistas relacionados ao presente estudo, associando-os à aprendizagem de L2 (LANTOLF, 1994, 2000, 2006 e 2011) por professores falantes não nativos de inglês (KAMHI-STEIN, 2009 e 2010).

Nos últimos anos, devido ao crescente número de professores falantes não nativos de L2, as pesquisas sobre a formação desses profissionais têm aumentado consideravelmente (KAHMI-STEIN, 2009). Embora ainda haja muitas restrições relacionadas à proficiência linguística (LI, 1998; BUTLER, 2004; REIS, 2010) e à congruência metodológica adotada nos diferentes contextos onde a L2 é ensinada por professores não nativos (LIU et al, 2004), as questões ligadas ao profissionalismo do professor de L2 (LEUNG, 2009) têm merecido atenção especial tanto de pesquisadores quanto de iniciativas governamentais, inclusive no Brasil⁴⁹.

A questão que se faz presente a partir da necessidade de integrar a aprendizagem para a docência de professores de L2 falantes não nativos da língua-alvo e o contexto de aprendizagem e de atuação desses profissionais implica em um aspecto intimamente relacionado à aprendizagem de L2 em contextos distanciados daqueles onde a língua é efetivamente utilizada para a comunicação, no dia-a-dia dos usuários (*Inner Countries*). Embora os estudos e as

⁴⁹ Iniciativas como os convênios governamentais entre a CAPES e Comissão Fulbright e o Instituto de Educação da Universidade de Londres são alguns exemplos de incentivo nacional à formação docente. Mais informações disponíveis em <<http://www.fulbright.org.br/content/view/128/169/>> e em <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/reino-unido/programa-ensino-de-ingles-como-uma-lingua-estrangeira>> Acesso em 6/março de 2013.

tendências investigativas tanto no Brasil (MICCOLI, 2008 e 2010; PAIVA, 2005; VETROMILLE-CASTRO, 2007) quanto em países que compartilham a mesma condição brasileira (LI, 1998; LIU et al, 2004; BUTLER, 2004) em termos de aprendizagem para a docência de L2 tenham buscado uma perspectiva sociocultural para a formação de seus professores de L2 nos últimos anos, permanecem algumas questões a serem esclarecidas, particularmente no que diz respeito à dicotomia entre os princípios cognitivistas – da forma como são tradicionalmente concebidos pelos diferentes ramos da aprendizagem de L2 – e socioculturais – de acordo com as tendências epistemológicas mais recentes.

Das abordagens de aprendizagem de L2 (doravante AL2) contempladas historicamente pela literatura da área, Dwight Atkinson (2011) assevera que a despeito das diferentes proposições apontadas pelos estudiosos, à concepção de que a AL2 é um processo essencialmente cognitivo subjazem muitas e diferentes abordagens, [ao que eu acrescento] particularmente aquelas utilizadas nos contextos distanciados da língua-alvo (BUTLER, 2004; LI, 1998; LIU et al, 2004; LIMA, 2009 e 2011; MICCOLI, 2008 e 2010; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010 e 2012).

Com base nesse entendimento, e com o objetivo de organizar abordagens que contemplam a AL2 de perspectivas alternativas – e partindo do entendimento de que a AL2 é um evento cognitivo –, Atkinson (2011) propõe que pesquisadores da área compartilhem suas percepções de modo a dispor diferentes olhares sobre esse campo de estudos, não somente realçando as diferenças e as semelhanças das abordagens originalmente fundamentadas em concepções cognitivistas, mas, especialmente, com vistas a um entendimento ampliado daquelas que levam em consideração a relevância do contexto e da socialização no empreendimento que é a AL2 (LANTOLF, 2011). Do ponto de vista da FPL2, portanto, os estudos acerca da AL2 de uma perspectiva sociocultural constituem um primeiro passo para a elaboração do entendimento de alternativas sobre como a aprendizagem para a docência de L2 pode (também) ser desenvolvida, afinal.

A partir da proposição de Atkinson (2011), Lourdes Ortega discorre sobre a AL2 tendo como pano de fundo a influência que o papel do contexto de uso da língua-alvo impõe às percepções dos pesquisadores. A autora enfatiza que a AL2 tornou-se, em geral, mais forte e melhor como campo investigativo após a introdução de uma perspectiva social de aprendizagem, por dois motivos em particular. Primeiramente, de acordo com Ortega (2011), as alternativas que contemplam o papel do contexto na AL2 ajudaram as abordagens ligadas aos aspectos essencialmente cognitivos a compreenderem melhor como a AL2 ocorre – o que,

segundo a autora, não era possível antes do entendimento da influência que os aspectos sociais podem exercer sobre a aprendizagem de línguas. Em segundo lugar, Ortega (2011) reitera que a diversidade epistemológica encontrada nas diferentes abordagens de AL2, do ponto de vista social, favorece uma compreensão mais aprimorada do que seja a AL2 propriamente dita (ORTEGA, 2011, p. 167).

O entendimento de que a AL2 se amplia a partir da introdução do contexto na concepção sobre o que seja, efetivamente, aprender línguas, corrobora a tendência contemporânea de lançar diferentes olhares sobre o mesmo objeto, com vistas à compreensão das especificidades de cada contexto de aprendizagem (ORTEGA, 2011). Esses olhares, de acordo com a visão vygotskyana, têm a digna função de superar o pensamento dicotômico, transpondo as barreiras restritas aos binômios ‘cognitivista-social’, ‘nativo-não nativo’, ‘competência-desempenho’, entre outros, deixando o pensamento do aprendiz (e do pesquisador) liberto para buscar alternativas de reconstrução e de transformação de recursos e de práticas que correspondam às suas necessidades individuais e locais (JOHNSON, 2009a). No caso da FPL2, e particularmente no contexto em que o presente estudo se insere, a abordagem sociocultural parece ser especialmente apropriada.

A Teoria Sociocultural, do modo como Vygotsky a concebeu, parte do pressuposto de que a interação com o contexto cultural, histórico e social responde pelo desenvolvimento de processos mentais superiores do indivíduo. Isso significa dizer que as cognições humanas se organizam a partir do engajamento do sujeito em atividades sociais que, por sua vez, são mediadas por artefatos semióticos, criações de ordem material ou psicológica, que medeiam as relações humanas com o seu âmbito de atuação, ou seja, as pessoas, os objetos e o contexto, enfim (VYGOTSKY, 1991). Nesse sentido, ao utilizarmos os artefatos semióticos e ao mediarmos e regularmos nossas relações com os outros e com nós mesmos, transformamos a natureza dessas relações (LANTOLF, 2000). Nesse processo interativo, desenvolvemo-nos cognitivamente, através da aquisição e da manipulação dos artefatos de mediação (JOHNSON, 2009a), reconstruindo e transformando tanto os artefatos materiais quanto os artefatos psicológicos que foram utilizados pelos grupos culturais que nos antecederam.

Para fins ilustrativos de um artefato material, consideremos o computador e todos os tipos de relações possíveis que podem ser estabelecidas com esse utensílio. Criado inicialmente para suprir necessidades específicas de grupos restritos, o computador era um instrumento físico de dimensões, aplicações e acesso muito diferentes daqueles com os quais se convive hoje em dia. Na sua evolução, os computadores passaram por gerações e por grupos sociais que lhes

atribuíram dimensões, aplicações e condições de acesso diferentes daqueles que os originaram, desenvolvendo o que se tem hoje e, principalmente, o que ainda ter-se-á no futuro. Nessa evolução, muitas características foram criadas, inovadas e descartadas, sempre com o intuito de adaptá-las às necessidades culturais, geográficas, sociais e locais de seus usuários.

Assim como os artefatos materiais, também os artefatos psicológicos cumprem a função de mediar relações com contextos, criando e descartando aplicações possíveis, necessárias ou desejáveis. Exemplos de artefatos psicológicos são a arte, a música, os sistemas numéricos e, principalmente, as linguagens das respectivas comunidades humanas que, pelo seu caráter mediador, cumprem a função de dar sentido às experiências individuais e de compartilhá-las socialmente com vistas à transformação da experiência em conhecimento histórica e culturalmente informado.

Da perspectiva sociocultural, portanto, as linguagens em geral e as línguas em particular são artefatos psicológicos que medeiam a interação social do indivíduo, inicialmente com o seu meio e posteriormente a partir dele. Isso significa afirmar que em um processo de aprendizagem e de desenvolvimento das cognições dos sujeitos,

Todas as funções no desenvolvimento da *criança*⁵⁰ aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da mente (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1991, p. 41 - adaptado)

Desse modo, e com base na asserção de Vygotsky (1991), é possível compreender o papel que as línguas desempenham na aprendizagem humana e no desenvolvimento cognitivo do sujeito. Através da primeira língua (doravante L1), por exemplo, o indivíduo é apresentado aos conceitos gerais, elaborados pela e na cultura em que está inserido. É também por intermédio da L1 que o desenvolvimento cognitivo é iniciado, através de um processo mediado pelo contexto, pela interação social e pela própria língua: - “O desenvolvimento cognitivo é caracterizado pela aquisição e manipulação de instrumentos e de conhecimento cultural, o mais preeminente dos quais é a língua.”⁵¹ (JOHNSON, 2009a, p. 2). A L1, assim, é adquirida de

⁵⁰ Da perspectiva sociocultural que o presente estudo aborda a aprendizagem, a TSC é uma teoria da mente humana, ou seja, como as aprendizagens se processam dentro da mente do aprendiz, no caso, aprendizes adultos de L2 e de aprendizes para a docência de L2. Da maneira como Vygotsky (1991) apresenta a TSC, a referência é sempre feita às crianças, visto que seus estudos foram desenvolvidos com crianças; entendo que nas referidas citações, como é o presente caso, pode-se ler *mente* onde, na respectiva tradução, aparece o verbete *criança*.

⁵¹ “... cognitive development is characterized as the acquisition and manipulation of cultural tools and knowledge, the most powerful of which is language.” (JOHNSON, 2009a, p.2)

maneira implícita, sem que percebamos que o processo está ocorrendo, já que a sua função precípua é justamente a interação com o meio, e não a aprendizagem da língua per se. A L1 só é realmente percebida na fase de escolarização, quando há a necessidade de esse artefato psicológico ser conscientemente apreendido (LANTOLF, 2011).

A escolarização, da perspectiva sociocultural, é particularmente relevante para o desenvolvimento das cognições dos sujeitos dada a exposição que o indivíduo experimenta no que diz respeito à necessidade de solucionar problemas das mais diferentes ordens, sejam individuais, sociais ou contextuais, mediados por artefatos físicos ou psicológicos.

De acordo com Swain, Kinnear e Steinman (2011), Vygotsky dedicava especial interesse à maneira como as pessoas solucionavam problemas através dos artefatos físicos e psicológicos que dispunham. Para o pesquisador russo, ao resolver problemas, tanto adultos quanto crianças estavam aprendendo e, assim, desenvolvendo os seus processos cognitivos (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011). Através do empenho dos sujeitos em solucionar problemas, Vygotsky observou que “o processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo. Na escola, a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas.” (VYGOTSKY, 1991, p. 86). Nas concepções científicas, Vygotsky identificou princípios sistemáticos aplicados conscientemente para compreender fenômenos de diferentes ordens. Em contrapartida, e uma vez que “durante o processo de educação escolar a criança parte de suas próprias generalizações e significados” (op. cit.), foi possível depreender que as generalizações e os significados que a criança traz para a escola são, na verdade, “os conceitos iniciais que foram construídos ao longo de sua vida no contexto de seu ambiente social” (op.cit.).

A partir desse entendimento, Vygotsky observou que a mediação é baseada em *concepções espontâneas* e em *concepções científicas*, ou seja, as primeiras são inconscientes e somente parcialmente transferíveis, enquanto que as concepções científicas são conscientes, sistemáticas, generalizáveis e, assim, transferíveis. Da diferenciação entre as concepções espontâneas e as concepções científicas, é importante notar que ambas têm características em comum; por exemplo, nem as concepções espontâneas e nem as concepções científicas podem ser consideradas isoladamente ou serem tomadas por noções imutáveis, pelo contrário, ambas encerram dinamicidade e se complementam na medida em que uma influencia o desenvolvimento da outra e as duas juntas, o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Vygotsky não valorizou um tipo de concepção em detrimento do outro devido, especialmente, ao valor

que a sistematicidade e organicidade das concepções científicas encerram e ao caráter prático e situacional que as concepções espontâneas abrigam.

É interessante notar ainda que as concepções espontâneas têm as suas origens na internalização de experiências presenciais, ou, mais especificamente, na observação de eventos, situações e entidades, da forma como elas se apresentam aos sentidos. Decorrente disso, algumas concepções espontâneas podem ser superficiais e, portanto, incompletas ou mesmo equivocadas (LANTOLF, 2011). Um exemplo relacionável que me ocorre é o de uma criança, em fase de letramento de L1 (português), exposta à L2 (inglês) na escola. Devido à sua interação com jogos eletrônicos, a criança tem familiaridade com as palavras em inglês que utiliza ao jogar e, assim, ao ler a frase “*Let’s play hopscotch!*” em um livro de atividades da escola, intui que a palavra ‘*play*’ significa *iniciar* ou *começar*, devido à sua experiência com os jogos eletrônicos – que, a cada início de jogo/fase, expõe a palavra ‘*play*’ ou ‘*start*’. De acordo com a TSC, é nesse ponto que o conhecimento científico pode contribuir com as acepções distintivas – no caso, dos verbetes ‘*play*’ e ‘*start*’ – em futuras aplicações linguísticas, desde que reconhecido o fato de que “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 1991, p. 56). O mesmo pode ocorrer com adultos que, inadvertidamente, introjetam acepções equivocadas tanto de nível lexical quanto semântico, por exemplo, ao aprenderem L2 em contextos informais. No caso das aprendizagens com vistas à atuação docente, pode-se referir aos exemplos e consequências instrucionais possíveis apresentados na Seção 2.1 – *Formação do Professor e Aprendizagem para o Ensino de L2*.

Assim, de uma perspectiva sociocultural, as concepções são artefatos cognitivos utilizados pelos aprendizes para mediar suas interações tanto no ambiente escolar formal quanto fora dele (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011). De particular interesse para o presente estudo é a informação de que Vygotsky e seus colegas desenvolveram e exploraram as concepções espontâneas e científicas com o objetivo de encontrar maneiras mais eficazes de escolarizar as crianças da sociedade russa da sua época (HAENEN, 2000). Além disso, do ponto de vista vygotskyano, tais concepções são aplicáveis às aprendizagens em geral e, portanto, aos adultos, igualmente, ou seja, “os adultos também organizam as suas mediações alternadamente, entre as concepções espontâneas e científicas, dependendo do tópico; nenhum

de nós vive completamente no mundo das concepções científicas⁵².” (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011, p. 57).

De acordo com os princípios postulados por Lev Vygotsky, portanto, os conhecimentos espontaneamente gerados são, normalmente, inacessíveis ou somente parcialmente transferíveis, dada a maneira como foram adquiridos. Os conhecimentos teóricos, por outro lado, por serem oriundos de concepções conscientes e sistemáticas são mais suscetíveis de serem transpostos a partir de explanações fundamentadas e generalizáveis, do ponto de vista científico. Dos conhecimentos gerados a partir de concepções amparadas teoricamente, a AL2 é um que pode se valer de concepções culturalmente constituídas tanto do ponto de vista cotidiano quanto da perspectiva científica, particularmente daquelas articuláveis no âmbito educacional (LANTOLF, 2011).

Em relação à AL2 por adultos, Lantolf (2011) assevera – com base nos estudos de Michael Paradis (2009 apud LANTOLF, 2011) – que é muito pouco provável que aprendizes de L2 desenvolvam competência linguística no nível dos aprendizes de L1, ou seja, para os autores, a possibilidade de os aprendizes de L2 que se abstenham de programas de imersão linguística intensiva e extensiva tornarem-se proficientes na língua-alvo é baixa (LANTOLF, 2011). Mesmo assim, e amparados por propostas instrucionais decorrentes das concepções educacionais vygotskianas, esses aprendizes teriam condições de construir o conhecimento espontâneo para, indiretamente, atingirem níveis consideravelmente bons de fluência e de proficiência linguística, que possam, afinal, vir ao encontro de suas necessidades comunicacionais (LANTOLF, 2011, p. 37). De acordo com Lantolf (2011), essa construção, ou esse desenvolvimento intencional de um conhecimento adquirido com fins funcionalmente comunicativos, seria um tipo de desenvolvimento ‘artificial’, de acordo com Vygotsky (op. cit.).

Do ponto de vista investigativo da AL2, a abordagem sociocultural proposta por Lantolf (2011) registra estudos nos quais o desenvolvimento de conhecimento funcionalmente comunicativo é fundamentado nos princípios da TSC que utilizam a abordagem sistêmica de Gal’perin (HAENEN, 2000 e 2001) como ponto de partida. A abordagem de Piotr Gal’perin (1902-1988) é fundamentada no princípio vygotskyano de que a instrução tem papel fulcral nas cognições dos sujeitos porque fornece ao aprendiz os instrumentos culturalmente desenvolvidos que, uma vez internalizados, mediarão e estimularão o seu funcionamento cognitivo. De acordo com Gal’perin, é a qualidade do instrumento cognitivo – como os

⁵² “... adults also move back and forth between every day and scientific concepts depending on the topic; none of us ever live entirely in the world of scientific concepts.” (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011, p. 57).

conceitos, os critérios e os esquemas representacionais utilizados – que conduzem o aprendiz ao discernimento introspectivo ou, especificamente, à interiorização/apropriação do objeto de aprendizagem – no caso, a AL2.

Formulada a partir de quatro passos básicos, a abordagem sistêmica de Piotr Gal'perin organiza o ensino de modo que os aprendizes sejam envolvidos, desde o início, no processo que culminará na interiorização conceitual, diferentemente do passo-a-passo característico da aprendizagem organizada a partir da execução de tarefas isoladas (HAENEN, 2000). O foco da abordagem é direcionado para o aprendiz, portanto, e, assim, o sequenciamento ocorre, preferencialmente, na ordem orientação/instrução → comunicação verbal do pensamento → elaboração verbal do pensamento → pensamento/internalização. Como o foco é no aprendiz, dependendo do seu conhecimento prévio ou do grau de dificuldade da tarefa, os passos podem ser combinados entre si, reordenados ou mesmo prescindidos (HAENEN, 2001).

Independentemente da organização prévia ou do seu sequenciamento, cada uma das etapas têm funções específicas e características peculiares (HAENEN, 2000). O objetivo da fase de orientação/instrução é que, ao seu final, os alunos percebam-se capazes de desempenhar as tarefas que compõem a totalidade do processo instrucional de forma independente. Para que esse objetivo seja atingido, primeiramente os alunos devem compreender e acatar o valor afetivo, motivacional e cognitivo do conhecimento/conceito em questão (HAENEN, 2000). Essa compreensão, por sua vez, deve ser fruto de orientações explícitas, organizadamente traçadas com o intuito de promover o entendimento do percurso instrucional que o aprendiz percorrerá (HAENEN, 2001). Tais orientações, de acordo com a abordagem de Gal'perin, devem partir de material visual ou manipulável, como cartazes e objetos que possam ser visualizados e manuseados pelos aprendizes, com vistas ao desenvolvimento cognitivo, da forma como a TSC o concebe, ou seja, primeiramente, inters psicologicamente para, então, atuar no modo intrapsicológico.

Uma vez que a instrução/orientação acerca do objeto de aprendizagem tenha sido suficientemente explorada fisicamente – através dos artefatos tangíveis ou de suas representações –, o segundo passo da abordagem preconiza que se instrua o aprendiz a expressar-se verbalmente sobre o objeto de aprendizagem sem, no entanto, dispor do próprio objeto ou da sua representação. De acordo com Haenen (2001), essa etapa instrucional é a transformação do material tangível em material verbal, ou seja, a expressão verbal manifesta passa a ser o condutor entre ação e objeto de aprendizagem; a ação fica, assim, liberta do objeto tangível que, por sua vez, é manifesto através da comunicação oral do pensamento. Essa etapa

se organiza da forma como Swain (2006) descreve por ‘*linguaging*’, ou seja, a linguagem como ação mediadora do pensamento (SWAIN, 2006, p. 95). Para Swain e colegas (2009), ‘*linguaging*’ se constitui em uma ação que complementa nossos pensamentos/cognições/ideias e os converte em artefatos intelectuais que, por sua vez, transformam nossas formulações mentais pré-existentes (SWAIN et al, 2009).

Na etapa seguinte da abordagem sistêmica - quando da elaboração verbal do pensamento -, o aprendiz é orientado a fazer a transição entre a comunicação oral do pensamento e a sua elaboração, de modo que a expressão oral é emudecida para transformar-se na “imagem audível da palavra”, de acordo com Piotr Gal’perin (HAENEN, 2001, p. 164). Finalmente, durante as elaborações mentais inaudíveis, a sistematização proposta com base nos pressupostos socioculturais atinge o ponto em que a apreensão do objeto de aprendizagem ocorre, passando para o nível intrapsicológico, ou seja,

O professor abandona o controle dos resultados das sucessivas operações e passa a controlar o resultado final da ação. Nesse momento, a ação foi sintetizada e abstraída. A ação foi transformada em um fenômeno mental e tornou-se uma sucessão de imagens e de concepções. O aprendiz “simplesmente sabe do que se trata”⁵³. (Gal’perin, 1957, p. 221 apud HAENEN, 2001, p. 164).

Embora a abordagem sistêmica de Gal’perin não tenha sido concebida com vistas à FPL2, e ainda que Lantolf (2011) e Swain e colegas (2009) tenham feito referência aos estudos que adotam a abordagem da perspectiva da AL2, é importante notar o potencial instrucional que essa abordagem pode representar para a formação de professores em geral e de professores de L2, em particular. Até o presente momento, e guardadas as restrições de meu conhecimento, não há registro de estudos circunscritos ao contexto brasileiro que adotem os pressupostos socioculturais da perspectiva da abordagem de Piotr Gal’perin para a formação de professores de L2. Essa inferência é possível a partir de recente publicação da professora Maria Helena Vieira Abrahão, que aborda a *Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural*, em que pese o objetivo de seu artigo, ou seja, “apresentar tal perspectiva teórica, bem como suas contribuições para a pesquisa e o ensino na área de formação de professores de línguas.” (VIEIRA ABRAHÃO, 2012, p. 457).

Das referências sobre as quais Vieira Abrahão (2012) apresenta a perspectiva da TSC com vistas à formação de professores de línguas, as contribuições de Karen Johnson recebem

⁵³ “The teacher abandons control of the outcomes of the successive operations and moves on to control of the final outcome of the action. Now the action has been abbreviated and telescoped. The action has been transformed into a mental phenomenon and has become a chain of images and concepts. The learner “just knows that’s how it is”.” (Gal’perin, 1957, p. 221 apud HAENEN, 2001, p. 164)

especial ênfase da pesquisadora brasileira, precisamente pela sua particular relevância no cenário da FPL2, conforme já mencionado no início da presente seção. Assim, com base nos princípios da TSC, e fundamentada no pressuposto de que o desenvolvimento cognitivo humano ocorre através da aquisição e da manipulação dos artefatos de mediação, Karen Johnson (2009a) propõe que a perspectiva sociocultural ampare a transformação do entendimento que se tem sobre a aprendizagem para a docência, sobre o ensino de línguas, sobre línguas e, conseqüentemente, sobre a FPL2.

Do ponto de vista da aprendizagem para a docência, Karen Johnson argumenta que os princípios da TSC favorecem as reflexões acerca dos processos cognitivos e sociais que os professores aprendizes experimentam. Ao reconhecer a interconexão entre os aspectos cognitivos e os aspectos sociais, a perspectiva sociocultural disponibiliza um conjunto de conhecimentos sobre os processos mentais dos professores que, em última análise, tornam-se acessíveis através de artefatos culturalmente constituídos. Por intermédio desses artefatos, é possível captar como a aprendizagem para a docência emerge e é construída pelos professores dentro dos seus contextos de atuação e das circunstâncias de suas práticas, particularmente no que se refere às suas próprias aprendizagens e às oportunidades criadas para que os seus alunos aprendam (JOHNSON, 2009a). A partir desse entendimento, então, é possível conceber como a aprendizagem ocorre, ou seja, como os conhecimentos são internalizados pelo professor aprendiz.

Da perspectiva sociocultural, a maneira como as concepções do docente de L2 se desenvolvem está intimamente relacionada tanto aos contextos que os professores frequentam – como alunos e como profissionais – quanto às atividades com as quais eles e elas se envolvem quando da sua constituição pessoal e profissional, ou seja, como o âmbito interpsicológico pode interferir na constituição do âmbito intrapsicológico. De acordo com Johnson (2009a), socioculturalmente, é possível acompanhar como a aprendizagem do professor ocorre a partir do movimento progressivo das atividades externas e socialmente mediadas para uma mediação interna, controlada pelo próprio professor. Esse controle, da perspectiva vygotskyana, diz respeito ao processo através do qual os sistemas simbólicos ganham status psicológico após evoluírem e serem apropriados pelo indivíduo, ou seja, ao serem *internalizados* os conceitos tornam-se instrumentos psicológicos que auxiliam na elaboração do pensamento, conforme o objetivo da abordagem sistêmica de Piotr Gal’perin. James Lantolf (2000) reitera esse caráter da internalização ao afirmar que o encontro do pensamento com os artefatos de mediação culturalmente criados – em particular os que são linguisticamente organizados – desencadeia a

reconstrução, no plano psicológico, de atividades mentais que, uma vez internalizadas, nos permitem organizar e regular nossas próprias atividades mentais e físicas de forma intencional (LANTOLF, 2000). Como processo social, portanto, a internalização é um processo de aprendizagem e de desenvolvimento (HAENEN, 2000 e 2001; SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011).

Ilustrativamente, no cenário da FPL2 pode-se considerar o artefato de mediação manual didático que, ao ser culturalmente acolhido por um professor e pela sua comunidade escolar, tem valor porque o professor o utiliza para mediar a sua interação com a aprendizagem de seus alunos, organizando as suas aulas, o sequenciamento, os tipos de atividades, e o conteúdo em geral. Ao longo da utilização do manual, no entanto, o professor pode considerar que tais aspectos têm condições de serem administrados sem o manual, e passar a organizar suas aulas de acordo com as necessidades de seus alunos, substituindo o objeto físico de mediação por artefatos psicológicos. Dessa forma, também os artefatos psicológicos precisam ser culturalmente desenvolvidos e acolhidos para serem internalizados. Assim, se um professor tiver experimentado na sua aprendizagem de L2 estratégias de tradução e, para ele, essa metodologia tiver sido eficaz, ele provavelmente não verá problema algum em utilizar a tradução como abordagem de ensino junto aos seus alunos, mesmo que, em sua formação a ênfase tenha sido em uma abordagem comunicativa para a aprendizagem de L2.

Do ponto de vista da utilização de instrumentos de mediação, portanto, pode-se inferir que tanto os artefatos físicos (como o manual didático) quanto os artefatos psicológicos (como a utilização da tradução como estratégia de aprendizagem e de ensino) precisam ir ao encontro de um propósito específico para o seu emprego, como nas etapas estrategicamente desenvolvidas na abordagem de Gal'perin. Nesse sentido, tanto o manual didático provavelmente continuará interferindo na maneira como o professor ministra as suas aulas - mesmo após o professor ter abandonado o seu uso -, quanto as estratégias comunicativas poderão ser incorporadas na abordagem do professor que se vale da tradução para ensinar L2 aos seus alunos. Ocorre que, de acordo com Vygotsky, a internalização não é a mera apropriação de conceitos, mas um processo cognitivo que o indivíduo estabelece com o seu contexto social, transformando-o e sendo transformado por ele. Desse modo, a internalização é revelada no modo como o aprendiz reconceptualiza, reestrutura e re replica os seus conhecimentos, diacronicamente (JOHNSON, 2009a), elevando o objeto de aprendizagem à condição de fenômeno mental (Gal'perin, 1957, p. 221 apud HAENEN, 2001, p. 164).

Para que seja possível acompanhar como a internalização - ou a apropriação - dos conceitos e das ações do professor aprendiz ocorre, recorre-se à metáfora da *zona do desenvolvimento proximal* (doravante ZDP), proposta por Vygotsky. De acordo com o psicólogo russo, a ZDP é entendida como um território de potencialidades, onde “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.” (VYGOTSKY, 1991, p. 58). Desse ponto de vista, James Lantolf (2000) reitera o caráter dialógico do desenvolvimento cognitivo, ao mesmo tempo em que adverte para o fato de que tal interação não é restrita àquela de ordem interpessoal, mas é caracterizada pela relação entre o aprendiz e os artefatos de mediação desenvolvidos culturalmente - como livros, manuais ou tutoriais, por exemplo - e/ou da interação com outras pessoas - como professores ou colegas (LANTOLF, 2000). É importante reiterar, ainda, que a essência da perspectiva sociocultural reside na capacidade de o indivíduo se engajar em atividades intencionalmente direcionadas a um objetivo prático que poderão conduzi-lo ao desenvolvimento das habilidades mentais superiores, ou seja, à reconceptualização, à reestruturação e à reaplicação de conhecimentos em situações novas ou diferentes daquelas experimentadas originalmente (JOHNSON, 2009a).

Do ponto de vista da FPL2, pode-se compreender o caráter de potencialidades que a ZDP representa a partir de três perspectivas, diferenciáveis pelo caráter performativo, interativo e emergencial que a constituem (MEIRA; LERMAN, 2001). O aspecto performativo é associado à caracterização mais comum da ZDP, ou seja, a relação entre o que o indivíduo pode desempenhar sem ajuda em relação ao potencial que pode ser atingido através da mediação de artefatos físicos ou psicológicos. Desse ponto de vista, de acordo com Meira e Lerman (2001 apud Johnson, 2009a), as possibilidades de aprendizagem que o indivíduo pode vir a desenvolver tomam outra dimensão através da interação colaborativa e, assim, um tipo diferenciado de conhecimento emerge. Esse caráter emergente é o que, de acordo com Luciano Meira e Stephen Lerman (2001), caracteriza a ZDP não somente como um território de possibilidades, mas como um espaço intelectual de alta dinamicidade e instabilidade dado o engajamento dialógico que a caracteriza, ou seja,

Nós vemos a ZDP como um espaço simbólico para interação e comunicação, onde a aprendizagem leva ao desenvolvimento. Nesse sentido, queremos argumentar que a ZDP emerge, ou não, no momento, como parte da microcultura da sala de aula. Uma sala de aula pode produzir ZDPs por causa das formas como o professor e as crianças atuam, interagem e se comunicam. Esse é o primeiro sentido da ZDP, um espaço simbólico para ensino-aprendizagem. Em um sentido complementar, [a ZDP] é um instrumento com o qual analisamos a microgênese de eventos emergentes e de atividades em sala de aula (...) Assim, a ZDP é ao mesmo tempo o resultado e o

instrumento dentro das análises vygotskianas de desenvolvimento. Na verdade, o ‘resultado’ é, em si, um instrumento, um momento discursivo em um processo que está sempre vindo a ser.⁵⁴ (MEIRA; LERMAN, 2001, p. 8).

Somado ao caráter processual da ZDP, Karen Johnson e Paula Golombek (2011) advertem para o fato de que uma das noções críticas da TSC é que o engajamento para a aprendizagem é também profundamente dependente de algum tipo de esforço cognitivo, que não precisa ser, necessariamente, prazeroso para o aprendiz (CHAIKLIN, 2003). Nesse sentido, mesmo experimentando frustração, por exemplo, o aprendiz pode passar pelo processo que o conduzirá à aprendizagem e ao desenvolvimento (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011), uma vez que a ZDP é, pela sua natureza conceitual, um ‘espaço’ de funções cognitivas instáveis e dinâmicas que estão em processo de amadurecimento e, por isso mesmo, tais situações – de eventual frustração – precisam ser administradas tanto pelo professor aprendiz quanto pelo professor formador (JOHNSON; GOLOMBEK, 2011), prospectivamente (VYGOTSKY, 1991, p. 58). De uma perspectiva formativa, portanto, ao administrar as situações de aprendizagem, tanto aprendizes quanto formadores precisam estar especialmente atentos para o desenvolvimento de concepções, conforme enfatizado pelos princípios vygotskianos.

Em relação aos sentimentos de prazer e de frustração, Swain, Kinnear e Steinman (2011) observam que Vygotsky fez inúmeras referências ao inter-relacionamento e à inseparabilidade entre pensamento e emoções do sujeito quando do seu desenvolvimento cognitivo. As autoras advertem para o fato de o pesquisador russo ter sido um crítico contumaz da psicologia tradicional, que, ao apartar as questões afetivas das intelectuais, ignora que as emoções passadas e as memórias dessas emoções acompanham os indivíduos ao longo de suas vidas, ou seja, “as emoções estão implicadas no próprio processo cognitivo” e, nesse sentido, estão intimamente ligadas às experiências emocionais dos sujeitos (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011, p. 82).

Ainda de acordo com Swain, Kinnear e Steinman (2011), Vygotsky acreditava que ‘a plenitude da vida’ estaria inextricavelmente relacionada ‘à existência de um sistema dinâmico de significados no qual os aspectos afetivos e intelectuais se encontrariam’ (SWAIN;

⁵⁴ “We see the ZPD as a symbolic space for interaction and communication where learning leads development. In this sense, we wish to argue that the ZPD emerges, or not, in the moment, as part of the microculture of the classroom. A classroom can have ZPDs because of the teacher and children’s ways of acting, interacting and communicating. This is the first sense of the ZPD, a symbolic space for teaching-and-learning. In a complementary sense, it is a tool with which we analyze the microgenesis of emergent events and activities in the classroom (...) Thus, the ZPD is at the same time a result and a tool within Vygotskian analyses of development (Newman and Holzman, 1993). Indeed ‘result’ is itself a tool, a discursive moment in a process which is always in a state of becoming. (MEIRA; LERMAN, 2001, p. 8).

KINNEAR; STEINMAN, 2011 apud VYGOTSKY, 2000, p. 10) para influenciar as experiências futuras dos sujeitos. Nesse sentido, as autoras referem ao ‘filtro afetivo’ postulado por Krashen em relação à aprendizagem de L2. De acordo com a hipótese do filtro afetivo (KRASHEN, 1985), a AL2 bem sucedida dependeria dos sentimentos do aprendiz, ou seja, atitudes como falta de motivação, de autoconfiança ou um nível de ansiedade que interfira intelectualmente na aprendizagem podem agir como impedimento para que o sujeito interaja positivamente em relação à língua-alvo (RICHARDS; PLATT; PLATT, 1992, p. 10). Para Stephen Krashen (1985), o nível mais baixo do filtro afetivo ocorre “quando o aprendiz está tão envolvido na mensagem que ele temporariamente ‘esquece’ que está ouvindo ou lendo outra língua.”⁵⁵ (KRASHEN, 1985, p. 82). Embora Stephen Krashen não tenha desenvolvido suas hipóteses de uma perspectiva amparada pela TSC, o reconhecimento das relações afetivas na aquisição de L2 foi significativo para a pesquisa em AL2 na época (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011).

Para Swain, Kinnear e Steinman (2011), a própria concepção de ZDP relaciona os aspectos afetivos e cognitivos na medida em que as emoções estão inextricavelmente envolvidas no desenvolvimento dos processos mentais dos indivíduos, o que reiteraria a necessidade de o professor não nativo sentir-se confiante e, conseqüentemente, competente tanto do ponto de vista declarativo quanto procedimental (PASTERNAK; BAILEY, 2004) em relação ao seu objeto de ensino e, assim, perceber-se um profissional bem sucedido (LIU, 1999; BUTLER, 2007). Desse ponto de vista, a conexão entre as aprendizagens que o futuro professor desenvolve ao longo de sua formação pessoal e profissional e que, mais tarde, reflete na sua prática da sala de aula tem uma só origem: a mente dos professores.

Do ponto de vista sociocultural, muitos fatores propulsionaram os entendimentos acerca de como ocorre o trabalho dos professores de L2, “mas nenhum é mais significativo do que a emergência de uma gama substancial de pesquisa referida por cognições dos professores” (JOHNSON, 2006, p. 236), ou seja, a pesquisa que dá conta de quem são os professores de L2, o que eles sabem e no que acreditam, como eles aprendem a ensinar, e como eles conduzem o seu ofício nos mais diversos contextos ao longo de suas carreiras profissionais (op. cit). A próxima seção aborda essas relações – as suas origens, as influências que recebem do seu meio sociocultural e como tais construções se formalizam na prática docente.

⁵⁵ “[I have suggested (Krashen 1982a) that the filter is lowest] when the acquirer is so involved in the message that he temporarily ‘forgets’ he is hearing or reading another language.” (KRASHEN, 1985, p. 82)

2.3 AS RELAÇÕES MENTAIS DOS PROFESSORES DE L2

A elaboração mental da presente tessitura – suas cores e nuances, suas laçadas e tramas – ocorre à medida que o diagrama inicial transpõe o nível simbólico para compor o enredo que, por fim, materializa a contextura idealizada. A transição do plano simbólico ideal para o plano objetivo e concreto, de acordo com Lev Vygotsky, advém de ações que, ao final, transpõem as possibilidades inicialmente delineadas. Assim como o presente ‘material tecido’, também as representações mentais dos docentes transcendem o nível simbólico para serem incorporadas ao entendimento sobre o que é a concepção docente e, então, resultar nas ações de sala de aula.

Como foi apresentado na seção anterior, o modo como a aprendizagem ocorre – ou seja, através de instrumentos de mediação e de forma altamente dependente das interações que o indivíduo desenvolve em seu contexto – é relativamente recente no âmbito do ensino e da aprendizagem de L2 (LANTOLF, 1994). No caso específico da aprendizagem de L2, estudos que associam essa aprendizagem à docência (BORG, 2010; FREEMAN, 2002; FREEMAN; JOHNSON, 1998; JOHNSON, 2006 e 2009) têm dedicado especial atenção à compreensão sobre como os processos mentais dos professores se organizam com vistas ao empreendimento de ensinar a L2 (BARCELOS, 2004; BORG, 1998; JOHNSON; GOLOMBEK, 2002 e 2011; MICCOLI, 2008 e 2010; VIEIRA ABRAHÃO, 2012), particularmente no que tange à aprendizagem para o ensino de L2 por falantes não nativos da língua-alvo (KAHMI-STEIN, 2009 e 2010).

Embora a FPL2 goze de certa tradição tanto nas áreas da educação quanto da psicologia e da linguística aplicada, estudos que se ocupam da investigação acerca dos processos mentais que envolvem a aprendizagem para a docência de L2 são relativamente recentes. Dos temas que têm recebido mais atenção de pesquisadores da área, as relações mentais dos professores e suas complexidades têm se mostrado cruciais para o entendimento de como os professores de L2 desempenham o seu ofício (BORG, 2009 e 2010; GOLOMBEK, 2009; JOHNSON, 2006). Tais complexidades – inerentes aos aspectos formativos e ao entendimento do que seja a docência em L2 nos diferentes contextos e para os mais diversos fins – são expressas pelo termo ‘cognições dos professores’ que, de acordo com Borg (2003), circunscreve o que os professores pensam e acreditam e, em última análise, acaba por influenciar a prática de sala de aula.

Como campo investigativo, os estudos sobre as cognições dos professores no âmbito da FPL2 são responsáveis pela compreensão de questões que, até muito recentemente, não eram

vistas da maneira como as entendemos atualmente (BORG, 2010). Uma dessas questões diz respeito à influência que a experiência, além dos conhecimentos e das crenças, exerce sobre a aprendizagem dos professores de L2 (ALMARZA, 1996; BAILEY et al, 1996; BORG, 1998; BREEN et al, 2001). As relações mentais dos professores de L2 também são relacionadas às ações docentes, ou seja, de acordo com estudos, o que os professores fazem é altamente influenciado pela interação entre suas cognições e os respectivos contextos de atuação (BURNS, 1996; MICCOLI, 2008; WOODS, 1996). Com base nas pesquisas sobre as cognições dos professores de L2 é possível afirmar ainda que programas de formação que contemplam a influência desses estudos nas suas formatações têm se mostrado mais eficazes do que aqueles que não levam tais aspectos em consideração (JOHNSTON, 2009; KAHMI-STEIN, 2009; KATZ; SNOW, 2009; WRIGHT, 2009). No presente estudo, a experiência e os contextos de atuação do professor de L2 no EM da educação básica são considerados elementos fundamentais na composição do sistema que constitui a FPL2.

Influenciada pela pesquisa educacional que se consolidava do ponto de vista da aprendizagem para a docência, a década de 1990 a 2000 foi emblemática tanto no âmbito internacional quanto nacional - quando o Brasil precisou se adequar às tendências educacionais de uma sociedade pós-moderna que já experimentava os avanços de pesquisas que prestavam especial atenção aos processos sócio-cognitivos (BALL, 2000; FREEMAN, 2002; KENNEDY, 1991; TARDIF, 2006). Nesse contexto, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, insere o sistema educacional brasileiro no debate que quer integrar o professor como elemento-chave no que se refere às normatizações e às concepções de ensino e de aprendizagem dispostas no documento (DIAS-DA-SILVA, 2005; FIGUEIREDO; COWEN, 2005; KUENZER, 1999, 2001 e 2011; FREEMAN, 2002; MENEZES FILHO, 2011; SAVIANI, 2009; SCHWARTZMAN, 2003, 2010 e 2011; TANURI, 2000; VELOSO, 2011).

As considerações relacionadas ao papel da pesquisa sobre as cognições dos professores e a sua breve demarcação temporal têm a função de estabelecer o marco a partir do qual o presente estudo é conduzido e sobre o qual discorro mais detalhadamente na Seção 2.1 - *Formação do Professor e a Aprendizagem para o Ensino de L2*. Por ora, é importante o registro de que desde meados da década de 1990 a gama de pesquisas sobre a FPL2 tem aumentado exponencialmente.

Muito embora esse aumento tenha sido observado e, na prática, influenciado muitos programas de formação de professores, Borg (2010) adverte para a necessidade de

compartilhamento da parte dos pesquisadores, com vistas ao aperfeiçoamento da FPL2 em nível internacional. Da parte dos pesquisadores brasileiros, estudos que contemplam as relações mentais dos professores de L2 podem ser observados a partir das contribuições de Barcelos (2003), de Miccoli (2008 e 2010) e de Paiva (2006 e 2008), que aprofundam o papel das crenças, das relações que os professores elaboram a partir da prática de sala de aula e de propostas alternativas àquelas mais tradicionais para a formação de professores, respectivamente.

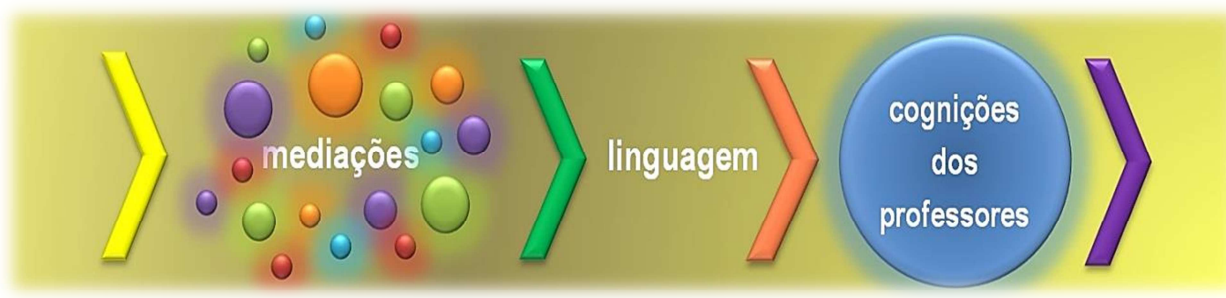
Da perspectiva investigativa, as cognições dos professores de L2 são compreendidas em oposição àquelas em que o professor era visto como mero operacionalizador do método de entrega do conhecimento que, por sua vez, deveria ser-lhe devolvido em forma de produto de aprendizagem. As relações mentais que o professor pudesse vir a ter ou a desenvolver no processo do ato de ensinar eram tão irrelevantes quanto negligenciadas pelos pesquisadores, que concentravam suas atenções nas produções dos alunos, a partir das propostas pedagógicas elaboradas por outrem, sem que a interferência do professor fosse levada em consideração.

Decorrentes dos estudos sobre os processos mentais e sobre as relações que são estabelecidas com o seu contexto mais próximo, a pesquisa sobre as cognições dos professores foi direcionada para investigações mais aprofundadas sobre como as teorias implícitas dos docentes influenciam a condução das práticas de sala de aula, configurando, assim, campo investigativo coerente da perspectiva da FPL2, em oposição à concepção de treinamento (BORG, 2003; FREEMAN, 2002; RICHARDS, 1990). Essas teorias implícitas, ou o pensamento fortalecido por convicções forjadas a partir das experiências vividas pelos professores, são elementos que se constituem, segundo os pesquisadores, não somente a partir das crenças que os docentes trazem para suas práticas, mas, de antes ainda, quando da sua formação (BARCELOS, 2000 e 2004; FENSTERMACHER, 1994; LORTIE, 1975; PAJARES, 1992). Dessa perspectiva, o sistema instrucional constituído a partir de elementos de ordem afetiva, pessoal, social e prática, e que dependem, na sua essência, do contexto e das experiências dos professores, passou a ser considerado.

A mudança paradigmática que via o professor como mero implementador de métodos teve por tarefa maior reconhecer a complexidade envolvida nos diferentes âmbitos de aprendizagem, nas entrelinhas entre o aprendiz e o objeto de estudo, na conciliação de entendimentos e de motivações entre docentes e discentes. Para que fosse possível acessar as sutilezas das cognições dos professores, a pesquisa educacional precisou se reinventar a fim de

a regulação do sistema cognitivo ocorrem, assim, promovendo a interação do indivíduo – ou do professor de L2, neste caso – com o seu contexto, com os objetos de mediação e com as outras pessoas, através da linguagem. A Figura 4, embora exibida linearmente, demonstra como as cognições se organizam a partir da mediação intrapsicológica e da linguagem, advindas das mediações interpessoais, conforme representadas na Figura 3.

Figura 4 - organização das cognições dos professores a partir da mediação intrapsicológica através da linguagem



Fonte: elaborado pela autora

De uma perspectiva sociointeracionista, portanto, entende-se que as cognições dos professores de L2 estão inextricavelmente relacionadas ao conhecimento social e culturalmente construído a partir das suas experiências, tanto em sala de aula quanto fora dela. Esses conhecimentos, por sua vez, ampliam o entendimento sobre o que os professores sabem, quais as origens desses conhecimentos e como essas cognições afetam a prática docente. Estudos como aqueles conduzidos por Freema Elbaz (1981) e por Jean Clandinin e Michael Connelly (1987), em que o papel dos conhecimentos de ordem prática e de ordem pessoal que os professores trazem para a sala de aula é legitimado, reiteram a necessidade de uma percepção holística sobre o que seja a atuação do professor de L2 (GOLOMBEK, 2009). Essa percepção é fundamentada nas concepções de John Dewey (1910), de valorização da experimentação, que, segundo o pensador norte-americano, desencadeiam o processo de desenvolvimento entre o concreto e o abstrato: – “Esse desenvolvimento é o que o termo *ir* significa na máxima “*ir* do concreto ao abstrato”; ele representa o fator dinâmico e realmente educativo do processo⁵⁶”. (DEWEY, 1910, p. 141 – itálicos do original).

Embora os posicionamentos de John Dewey e de Lev Vygotsky tenham tido origens diversas, em que pesem as influências dos respectivos contextos socioculturais em que os filósofos desenvolveram suas teorias, as ideias que se originaram a partir de ambas as correntes têm muito em comum (PRAWAT, 2002). Do ponto de vista formativo, ambos enfatizam a necessidade de noções educacionais fundamentadas na capacidade humana de desenvolver o

⁵⁶ “This development is what the term *go* signifies in the maxim “*go* from the concrete to the abstract”; it represents the dynamic and truly educative factor of the process.” (DEWEY, 1910, p. 141)

conhecimento a partir da organização das funções psicológicas superiores (DEWEY, 1910; VYGOTSKY, 1991) de modo que a experiência (DEWEY, 2011) ou a internalização (VYGOTSKY, 1991) tenham a aprendizagem por culminância. A aprendizagem para a docência, assim, deve ser orientada para a forma como os indivíduos aprendem a ensinar a língua e como a complexidade dos fatores envolvidos nessa aprendizagem pode influenciar a maneira como a transposição para a prática de sala de aula ocorrerá (FREEMAN; JOHNSON, 1998). Nesse sentido, Borg (2009) afirma que a formulação de propostas de FPL2 não pode prescindir das experiências dos professores sem examinar “as dimensões inobserváveis desse processo de aprendizagem” (BORG, 2009, p. 163).

Para fins ilustrativos, a Figura 5 representa exemplos de elementos que podem constituir a mediação intrapsicológica das cognições dos professores, ou seja, as experiências que, por serem educativas, ‘devem levar a um mundo em expansão da matéria de estudo’ (DEWEY, 2011, p. 91).

Figura 5 - aproximação dos elementos de mediação intrapsicológica das cognições dos professores



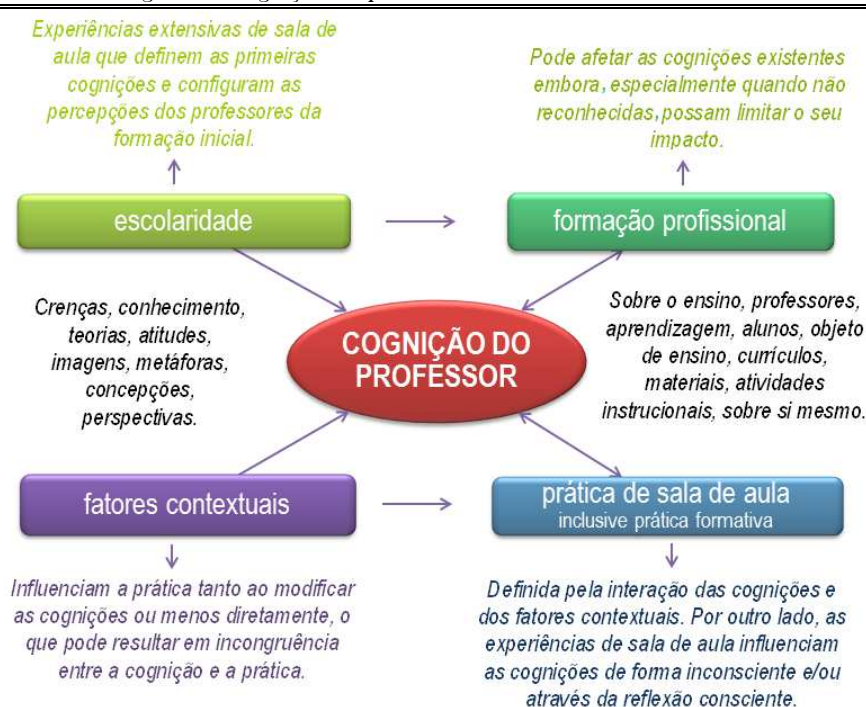
Fonte: elaborado pela autora

Ao compor o quadro conceptual inicial, que abrange os elementos mais intimamente relacionados às cognições dos professores, e ao partir da premissa de que os estudos sobre a FPL2 podem influenciar positivamente a elaboração de programas formativos de professores do nível médio da educação básica, recorro à revisão de Simon Borg, que há uma década apontava “o que os professores de línguas pensam, sabem, acreditam e fazem” (BORG, 2003).

A revisão apresenta os temas recorrentes da pesquisa sobre as cognições dos professores durante o período de 1976 a 2002, identificando 64 estudos publicados no período,

dos quais, 47 a partir de 1996. Dentre os temas investigados, Borg (2003) identificou sobre o que os professores teriam cognições; sobre como tais cognições se desenvolveriam; sobre como as cognições interagiriam com a aprendizagem do professor, e, finalmente, sobre como tais cognições integrariam a prática de sala de aula. A Figura 6 sintetiza as respostas às questões iniciais que sustentam que os professores tomam suas decisões de sala de aula a partir de conhecimentos fundamentados em suas experiências escolares, formativas, profissionais e contextuais (conforme ilustrado na Figura 5), ao mesmo tempo em que apresenta terminologia recorrente na área da formação de professores e estabelece algumas das relações possíveis entre as aprendizagens dos professores e as suas práticas docentes.

Figura 6 - cognição do professor e elementos constitutivos



Fonte: BORG, 2003, p. 82

Das investigações contempladas na revisão de Borg (2003), *Teacher Cognition in Language Teaching: beliefs, decision-making and classroom practice* (WOODS, 1996) foi um dos primeiros estudos extensivos na área das cognições dos professores de línguas. O trabalho de Devon Woods (1996), além de referir explicitamente às cognições dos professores envolvidos no ensino de línguas, teve por objetivo “contribuir para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem de segunda língua da perspectiva do professor, além de dar alguns passos iniciais na direção do entendimento do ensino de segunda língua

propriamente dito³⁷". (WOODS, 1996, p. 21). Com este objetivo em mente, Woods (1996) apresenta a motivação de ordem prática para o seu estudo, ou seja, lançar luzes sobre a formação de professores do ponto de vista dos próprios professores, além de apresentar uma descrição para a estruturação dos cursos de ensino para a docência em L2, as aulas, as atividades pedagógicas e as ações discursivas que as constituem. Tal estruturação, da forma como Woods (1996) depreende, integra o contexto que envolve os atores envolvidos na FPL2 e, portanto, precisa ser organizada como tal a partir do entendimento sobre como as dimensões cognitivas do ensino e as maneiras como as crenças, as suposições e o conhecimento dos professores, fruto de experiências prévias, influenciam as suas percepções e as suas práticas.

Dos trabalhos relacionados às cognições dos professores, a obra *Teacher Cognition and Language Education: research and practice* (BORG, 2006) apresenta as origens da pesquisa sobre as cognições dos professores, além de organizar ampla revisão sobre o que acontece na prática investigativa acerca das cognições dos professores de línguas – conforme contemplado no estudo de Woods (1996) – tanto em situações de formação inicial quanto dos professores em exercício. Simon Borg (2006) aborda também duas áreas curriculares cujas ênfases acerca das cognições dos professores de línguas mais proliferaram nas últimas décadas: o ensino de gramática em L2 e o letramento em L1. Com referência ao tópico inquisitivo da obra, Borg (2006) propõe uma discussão crítica das metodologias investigativas utilizadas na pesquisa sobre as cognições dos professores, dividida em quatro categorias: os relatos pessoais gerados a partir de instrumentos estruturados para obter respostas escritas curtas, como questionários, classificações de cenários de ensino e testes em geral; os comentários verbais, gerados basicamente a partir de entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas; as observações; e a escrita reflexiva, que inclui autobiografias, diários, mapas conceituais e descrições de experiências.

Ao final do texto, é possível depreender que as descrições dos estudos e as revisões metodológicas que Simon Borg pontua constituem uma base sólida de conhecimento gerado ao longo de duas décadas. Independentemente das críticas recebidas (WOODS, 2009), a organização do compêndio (BORG, 2006) serve de referência tanto para formadores de professores de línguas e pesquisadores quanto para gestores educacionais e professores de línguas interessados na ampliação de suas práticas e desenvolvimento profissional. De particular importância para a área, Borg (2006) pontua os temas que, de acordo com a sua revisão,

³⁷ "This study of teachers is intended to contribute to our understanding of the processes of second language learning and teaching by examining the perspective of the teacher, and by taking some initial steps toward an understanding of second language teaching on its own terms." (WOODS, 1996: p. 21)

podem resultar em novas investigações ou aprofundamento daquelas já existentes nos diferentes contextos de atuação dos professores de línguas.

Dentre os temas sugeridos por Borg (2006), permanece a necessidade de investigação em contextos que ainda merecem a atenção dos pesquisadores, como é o caso do escopo investigativo do presente estudo:

... a gama de contextos estudados até o momento é, de uma perspectiva global, talvez não suficientemente representativa dos locais onde o ensino de línguas ocorre. Muitas das pesquisas [da área] têm sido feitas com professores falantes nativos da língua que trabalham com pequenos grupos de aprendizes adultos que estudam em universidades ou em instituições particulares. Em contraste, temos muito poucas informações sobre contextos de escolas públicas (tanto primárias quanto secundárias), onde as línguas são ensinadas por professores não nativos a turmas grandes de alunos que, particularmente no caso do inglês, podem não estar estudando a língua voluntariamente. As investigações nestes contextos, portanto, deve ser outra prioridade⁵⁸. (BORG, 2003: p. 106)

Ao partir da natureza das cognições dos professores de línguas, Borg (2006) pontua a característica essencialmente prática e pessoal das cognições (ELBAZ, 1981; CLANDININ; CONNELLY, 1987), frequentemente tácitas, sistemáticas e dinâmicas, além de altamente sensíveis ao contexto em que os professores estão inseridos. Borg (2006) sublinha que das características detectadas, ainda há muito a ser investigado sobre como as cognições dos professores se organizam como sistema, aprofundando não somente sobre quais temas os professores formam as suas cognições, mas, particularmente, como esses sistemas de cognições interagem, por exemplo, a partir da dimensão afetiva dos sujeitos.

Além da caracterização, uma das questões sobre a qual Borg (2006) se ressentiu é quanto à gama terminológica envolvida na definição das cognições dos professores. O que Simon Borg argumenta é que há necessidade de racionalização terminológica com vistas à coerência e à unidade da área, no que tange à nomenclatura utilizada: - “tanto *cognição*, *conhecimento* (e seus subtipos), *crenças* quanto *atitudes*, *concepções*, *teorias*, *suposições*, *princípios*, *pensamento* e *tomada de decisões* podem ser apropriados para a maioria das situações⁵⁹.” (BORG, 2006: pos. 3322). Uma das finalidades de tal racionalização abarcaria, de acordo com Borg (2006), o

⁵⁸ “[One further observation is that] the range of contexts studied to date is, in global terms, perhaps not representative of language teaching settings. Much research has been conducted with native speaker teachers working with small groups of motivated adult learners studying in universities or private institutions. In contrast, we have minimal insight into state school settings (primary and secondary) where languages are taught by nonnative teachers to large classes of learners who, particularly in the case of English, may not be studying the language voluntarily. Investigations of such settings, then, are another priority.” (BORG, 2003: p. 106)

⁵⁹ Arguably, one or more of cognition, knowledge, (and its subtypes), beliefs, attitudes, conceptions, theories, assumptions, principles, thinking and decision-making should be adequate for most purposes.” (BORG, 2006: position 3322. Kindle Edition)

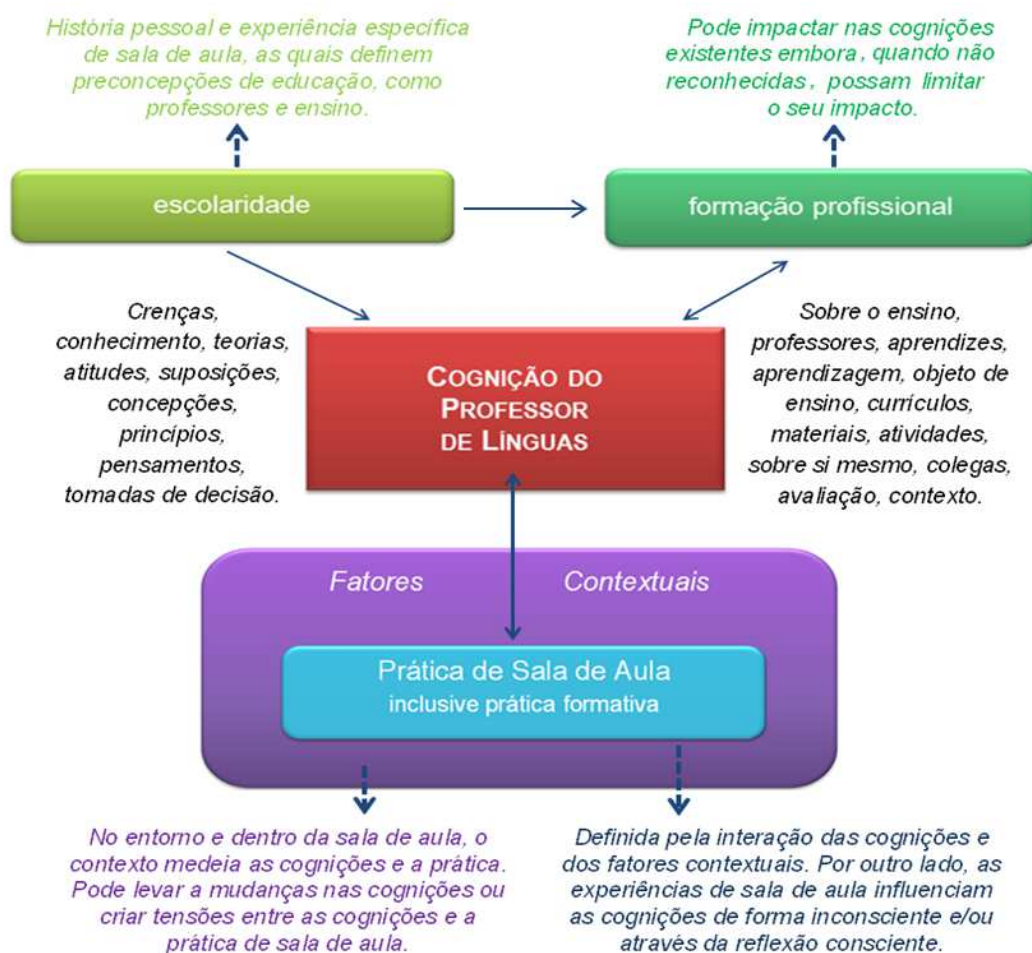
compartilhamento de conceitos e definições a serem estabelecidos e utilizados consistentemente pelos pesquisadores. Woods (2009) diverge de Borg (2006) em relação a esse posicionamento.

Para Devon Woods, a proliferação terminológica não se configura um problema na medida em que essa diversidade pode contribuir para a explicitação de aspectos específicos das cognições dos professores, e avança, afirmando que o compartilhamento de ideias não estaria atrelado aos nomes, propriamente, uma vez que “a utilização dos mesmos termos não necessariamente significa referência aos mesmos conceitos” (WOODS, 2009: p. 512). Paula Golombek (2009) também se refere à abundância terminológica ao considerar que os estudos sobre as cognições dos professores foram desenvolvidos e escritos praticamente ao mesmo tempo – a partir da década de 1990 –, quando as investigações sobre a formação de professores proliferaram e, com efeito, foram adotados pelos pesquisadores da área da FPL2. Para fins de esclarecimento, Borg (2006) reitera o entendimento de que as cognições dos professores de línguas são uma rede complexa de conhecimentos pessoais e práticos, além de sensíveis ao contexto de atuação docente.

No que tange ao escopo da pesquisa sobre as cognições dos professores de línguas, Borg (2006) enfatiza que relatos de estudos permanecem restritos aos Estados Unidos, a Hong Kong, ao Reino Unido e à Austrália, em sua grande maioria. Neste sentido, o pesquisador britânico adverte que generalizações devem ser cuidadosamente consideradas, particularmente devido às idiosincrasias contextuais envolvidas.

Com base em seus estudos e em decorrência da amplitude de possibilidades investigativas relacionadas às cognições dos professores, Borg (2006) proporciona, além das referências e de sugestões metodológicas para a FPL2, um quadro teórico para a área. Esse quadro, de acordo com o pesquisador, tem o objetivo de organizar o ramo da LA que se ocupa especificamente da FPL2, partindo da fundamentação decorrente dos estudos feitos até então, como pode ser observado na Figura 7, que replica o quadro teórico proposto pelo linguista (BORG, 2006).

Figura 7 - elementos e processos da cognição do professor de línguas



Fonte: BORG, 2006: pos. 3455

Com base em seu primeiro modelo (Borg, 2003), e a partir do entendimento de que as cognições dos professores de línguas são, além de virtualmente infinitas, sujeitas às demandas contextuais, Borg (2006) reestrutura o quadro inicial (cf. Figura 6) com base em seus estudos (BORG, 1998, 1998c, 2001, 2003, 2006a, 2006b) e naqueles contemplados em seu compêndio (BORG, 2006). A partir da releitura do quadro proposto inicialmente (BORG, 2003), Simon Borg advoga por um construto que agregue os estudos existentes tanto integrativa quanto interativamente com vistas ao redimensionamento que a interlocução entre pesquisadores pode representar para a área, a partir de experiências oriundas de diferentes contextos. Além disso, o autor assevera que um quadro teórico fundamentado em trabalhos pré-existentes pode servir de ponto de partida para o preenchimento de lacunas investigativas, sublinhando os temas essenciais e as relações conceituais com vistas ao entendimento das temáticas-chave da área.

Ainda que o construto proposto inicialmente (BORG, 2003) tenha sido fundamentado em questões relacionadas às cognições dos docentes em geral, o aprimoramento daquela proposta foi necessário para abordar os aspectos atinentes à formação do professor de línguas,

especificamente quanto à FPL2. Notadamente, a relação direta com as cognições do professor de L2 é reiterada uma vez que é possível associá-la aos estudos de referência específica à formação de professores, e não à literatura sobre educação em geral, como proposto pelos estudos seminais acerca das cognições dos professores. Outro aspecto a partir do qual o quadro foi aprimorado diz respeito à racionalização dos construtos de orientação psicológica que compõem as cognições dos professores, ou seja, fatores contextuais influenciam a prática tanto dentro quanto fora da sala de aula - e não de modo desintegrado - como o diagrama anterior sugeria (ver Figura 6). No âmbito da escolaridade foram acrescentadas experiências de ordem pessoal que podem influenciar na concepção de ideias sobre educação de línguas, como aquelas advindas de adultos influentes, como os pais, por exemplo. Finalmente, a reformulação do quadro teórico apresenta elementos sobre os quais os professores desenvolvem suas cognições, isto é, colegas, avaliação e contexto também estão entre os fatores envolvidos na elaboração das cognições dos professores de línguas, segundo Borg (2006).

Como é possível perceber, o diagrama apresentado na Figura 7 indica que os professores de línguas têm ciência sobre todos os aspectos de seu trabalho e que tais aspectos podem ser descritos através da utilização de vários construtos, aos quais Borg (2006) sintetiza sob o termo COGNIÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS. O diagrama apresentado também delinea os relacionamentos existentes entre os saberes do professor de línguas, as suas aprendizagens (tanto através da escolarização quanto através da formação profissional) e das práticas de sala de aula, sistematizando, assim, uma organização possível dos componentes das cognições dos professores de línguas.

De especial interesse para o presente estudo, os fatores contextuais desempenham papel preponderante na elaboração das cognições do professor de inglês do EM da escola regular. Desse modo, e em convergência com o entendimento de Borg (2006), a presente investigação parte do pressuposto de que as cognições dos professores de línguas se constituem em uma rede complexa de conhecimentos, pensamentos e crenças que, por sua vez, é pessoal, porque baseada nas experiências do professor. Essa rede sistêmica, por sua vez, acolhe fatores que são particularmente suscetíveis à mudança devido às interferências internas e externas, e que, por uma questão de sobrevivência, mantém a capacidade de adaptar-se.

Ao considerar os aspectos contextuais fulcrais para a constituição sistêmica, na seção seguinte a FPL2 é abordada do ponto de vista da teoria da complexidade, que acolhe elementos que, embora de origens diversas, integram o todo que a organiza.

2.4 A FPL2 E A TEORIA DA COMPLEXIDADE

Inicialmente organizada de forma delimitada pelo quadrante do tear, com as etapas constitutivas cuidadosamente planejadas para que o produto final se tornasse impecável, a tessitura que ora se organiza foi concebida, em um primeiro momento, sob a égide da linearidade e da previsibilidade. Dos fios iniciais, das tramas e das laçadas ingênuas, a necessidade de perceber resultado imediato se provou inócua, porque, na verdade, cabe às tramas e às laçadas a constituição da tessitura final.

Transcorridos os momentos em que a Ciência enalteceu visões positivistas e mecanicistas da realidade – como ela se apresenta sob essas concepções –, uma nova percepção de mundo acomete os conceitos pré-estabelecidos e as certezas tangíveis: a Teoria da Complexidade, do modo como muitos estudiosos ainda tentam decifrá-la, é o termo que acolhe estudos de áreas que reconhecem que, de acordo com a experiência humana, “a realidade é inacabada, é um eterno e caótico fluir” (TORRES, 2005, p. 5). Muitas abordagens procuram ressignificar as diferentes realidades, da forma complexa como elas se apresentam; dentre essas abordagens, a teoria do caos, a teoria das catástrofes, a lógica difusa (*fuzzy*) e a teoria dos sistemas dinâmicos são algumas das formas mais conhecidas que a biologia, a computação, a economia, a física e a matemática, entre outras áreas do conhecimento desenvolveram para ampará-las na decodificação de eventos observáveis (FERYOK, 2010; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; TORRES, 2005).

Decorrente da complexidade que uma realidade incerta, imprecisa e imprevisível encerra, uma Teoria que seja assim nomeada é – do modo como percebemos o mundo à nossa volta neste momento da evolução da Ciência –, no mínimo, coerente. Para que seja possível o entendimento acerca da importância dos relacionamentos e dos processos que medeiam a realidade informatizada com a qual convivemos precisamente neste momento histórico, a Teoria da Complexidade e as suas inter-relações parecem estar à altura do desafio de desamararr nós positivistas e mecanicistas e estabelecer novas relações com os vários eventos mundanos; a teoria da complexidade é, minimamente, “um meio útil para entender os processos de inovação e auto-renovação (...) É também um instrumento útil para entender as mudanças sociais no mundo” (TORRES, 2005, p. 6).

Dentre as mudanças sociais que o mundo tem experimentado nas últimas décadas, uma delas é, notadamente, a necessidade de democratização do ensino, que, entre outras áreas não menos relevantes, contempla o ensino de línguas. Do modo como as sociedades têm procurado equacionar as relações educacionais na contemporaneidade, no entanto, o ensino

para a docência parece ter recebido atenção bastante peculiar, fundamentada, aparentemente, nas corporações de ofício, que perduraram ao longo de séculos (REIS, 2012) ou em momentos-espacos específicos, com vistas ao atendimento dos interesses políticos e sociais (HAENEN, 2000; OLIVEIRA et al, 2010).

A partir do entendimento de que a realidade é inacabada, portanto, e de que a ressignificação dessa realidade precisa contemplar as questões educacionais da contemporaneidade com vistas ao estabelecimento de relações que venham ao encontro dos objetivos do presente estudo, parto do princípio de que a FPL2 forma um sistema que se organiza com o objetivo precípua de expor o professor de L2 às aprendizagens necessárias para o exercício do seu ofício, ou seja, compartilhar os seus conhecimentos acerca da L2 e os seus desdobramentos. Como sistema, os elementos que o constituem estão inextricavelmente relacionados à função social da **língua** e à sua aprendizagem, às **cognições** dos professores e às suas **experiências** enquanto alunos e professores, e, em particular, ao **contexto** no qual esses professores atuam e o impacto desse elemento no exercício da profissão formando, assim, um **sistema complexo**. Tal sistema assim se caracteriza, fundamentalmente, porque cada um de seus elementos – a língua, as cognições, as experiências e o contexto – opera de forma sistêmica e independente, ainda que integrada ao sistema maior, a FPL2.

Das ideias originalmente relacionadas à Teoria da Complexidade, CAOS e COMPLEXIDADE são termos frequentemente utilizados para referir às elaborações organizacionais de sistemas que são concebidos como abertos – em oposição àqueles considerados fechados, por “estarem isolados em seu ambiente” (BERTALANFFY, 1968, p. 63). Ainda, e da maneira como os termos CAOS e COMPLEXIDADE chegaram às línguas modernas (pelo menos nos casos específicos do inglês e do português), CAOS é elaborado a partir da ideia de “*a state of extreme confusion and disorder*”⁶⁰ ou, em português, de “confusão, desordem, perturbação”⁶¹. Tais acepções, da perspectiva que os sistemas complexos se caracterizam, no entanto, emprestam significações que estão mais relacionadas à sua etimologia grega, que se refere a “*the personification of the infinity of space preceding creation of the universe*”⁶³, ou seja, do ponto de vista mitológico, originalmente “o caos é pré-requisito da ordem.” (OLIVEIRA, 2009, p. 14).

O termo COMPLEXO, de origem latina, e relacionado a *complexus*, é etimologicamente vinculado à ideia de *complector*, que traduz o sentido de “abraçar, abranger, rodear;

⁶⁰ <http://wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn?s=chaos>

⁶¹ <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=caos>

compreender, conter” e ainda de “apreender pela inteligência, compreender; encerrar, associar” (TORRINHA, 1994, p. 171). O dicionário eletrônico da Universidade de Princeton define o adjetivo COMPLEXO por “*complicated in structure; consisting of interconnected parts*”⁶². Da acepção do adjetivo COMPLEXO à do substantivo COMPLEXIDADE, o último evoca a ideia de “conjunto de coisas ligadas por um nexos comum”⁶³.

O entendimento terminológico envolvido nas concepções dos sistemas complexos e suas respectivas significações são necessários para que seja possível a compreensão das relações originalmente propostas pela Teoria da Complexidade, que, por sua vez, abrange teorias advindas de áreas distintas daquelas das ciências humanas e sociais.

A Teoria da Complexidade colabora para o entendimento de como os sistemas complexos se comportam e também para a ‘apreensão via inteligência’ (TORRINHA, 1994), para a compreensão e para a associação de fatores que, em última análise, fazem parte de nossos cotidianos. A Teoria da Complexidade, da forma como foi originalmente concebida, apresenta uma “visão complexa de mundo”, ou seja, todos os componentes de um organismo são interconectados e, portanto, compartilham nexos que, se analisados isoladamente, facultam entendimento deturpado do sistema como um todo (TORRES, 2005). O sistema é constituído por elementos que mantêm as suas características originais, que se relacionam reciprocamente e com o sistema como um todo e que, além disso, interagem sem que relações hierarquizantes sejam necessárias para a manutenção da sua organicidade.

A Teoria do Caos, oriunda da física e da matemática, empresta conceitos básicos ao entendimento do que sejam os sistemas complexos e, além disso, esclarece que as mudanças que tais sistemas possam vir a experimentar são particularmente sensíveis às suas condições iniciais, ou seja, qualquer ação, por mínima que seja, pode provocar mudanças radicais no sistema como um todo. Essas mudanças podem evoluir lenta ou bruscamente, levando o sistema a experimentar ‘fases’, que podem ser necessárias ao sistema para se auto-organizar ou para se adaptar às mudanças provocadas por fatores externos. Da mesma forma que as mudanças que ocorrem mais lentamente podem levar o sistema a um ponto em que não haja alternativa a não ser a mudança radical, também a mudança brusca pode levar o sistema como um todo a um período de turbulência – ou de caos – que, por sua vez, antecederia uma nova ordem. Essa característica – que ficou conhecida como ‘efeito borboleta’ – é oriunda de uma

⁶² <http://wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn?s=complex>

⁶³ <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=complexo>

proposição apresentada pelo meteorologista Edward Norton Lorenz⁶⁴ com vistas à explanação acerca das condições iniciais a que sistemas tão complexos como os climáticos estão suscetíveis, ou seja, mudanças em sistemas complexos podem ser causadas por episódios tão sutis quanto o padrão do bater das asas de uma borboleta (LORENZ, 1972).

Ao evocar algumas das concepções relacionadas à Teoria da Complexidade e à Teoria do Caos, propõe-se uma sintonia terminológica que tem por objetivo o esclarecimento de outros conceitos que são tratados na presente tessitura. Apreciados os fundamentos das teorias em questão, é retomado, na sequência, o embasamento que permite o entendimento de que a FPL2 é um sistema ADAPTATIVO complexo. Para cumprir esse objetivo e partindo do princípio de que os sistemas complexos carregam consigo o caráter de adaptabilidade ao meio, o termo SISTEMA COMPLEXO (doravante SC) é utilizado genericamente para expressar as respectivas relações sistêmicas.

2.4.1 Definindo e Caracterizando os Sistemas Complexos

A partir do entendimento elaborado até aqui, a definição mais objetiva de SC que se compõe é a de que um SC é o entretecimento de elementos⁶⁵ de diferentes origens que interagem de forma tal que cada um dos elementos mantém as suas próprias características que, por sua vez, se inter-relacionam de forma sistêmica; a complexidade, assim, é decorrente da manutenção das características intrínsecas de cada um dos elementos constituintes **do** e que interagem **no** sistema com vistas à manutenção da sua organicidade como um todo.

Sistemas são, por definição, organizações de elementos que interagem de maneiras específicas a fim de produzir determinado objetivo. Há vários exemplos de sistemas em nosso entorno, muitos deles simples e muitos complexos. Os sistemas podem também ser tangíveis ou intangíveis, ou seja, reais ou imaginários. Podemos considerar, por exemplo, um sistema de organização de uma biblioteca pública no qual teremos letras e números, prateleiras e lugares específicos, organizados de forma sistêmica que, por sua vez, nos levará exatamente àquele local onde uma obra do acervo pode ser encontrada. Por outro lado, se quisermos organizar nossos próprios livros e revistas, não haverá necessidade de um sistema organizacional requintado para a localização do que procuramos, mas, de alguma maneira, saberemos em

⁶⁴ LORENZ, Edward. *Predictability: Does the flap of a butterfly's wings in Brazil set off a tornado in Texas?* Fala proferida na American Association for the Advancement in Sciences - New Approaches to Global Weather. Washington, D.C. 1972.

⁶⁵ O termo ELEMENTO, da perspectiva dos SC é generalista e pode ser também referido pelos termos AGENTE, COMPONENTE ou ENTIDADE.

nossas mentes como tais objetos estão dispostos – se no alto da prateleira, se separados por cores ou tamanhos, se por data de compra ou por coleções, etc.

Em termos de complexidade, por maior que a biblioteca pública seja e por mais obras que disponibilize, o sistema de localização de uma biblioteca será sempre simples ou linear devido, basicamente, à imutabilidade e à previsibilidade da sua organização e, além disso, à inflexibilidade de seus elementos. Se, por algum motivo, uma obra for sinalizada com uma só letra equivocada, isso representará, necessariamente, outra localização, ou outra obra, ou outro autor, ou. Sendo assim, o que caracteriza um sistema simples ou linear e um sistema complexo está relacionado, justamente, à forma como os seus elementos interagem para produzir determinado objetivo, em determinado momento.

Diferentemente dos sistemas simples, os SC são dinâmicos e imprevisíveis – em oposição à imutabilidade e à previsibilidade dos sistemas lineares –, além de serem diametralmente opostos àqueles, ou seja, os SC são não lineares. Além disso, os SC são receptivos a outros elementos, o que significa que são abertos a outros itens que podem vir a constituir a sua essência, porque têm a capacidade de adaptar-se a eles. Dadas essas características dos SC – dinamicidade, imprevisibilidade, não linearidade e adaptabilidade – pode-se dizer que o atributo maior dos sistemas complexos é a sua capacidade de mudança: – “Estes sistemas estão em fluxo constante; não há como pará-los.” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008: p. 25).

A partir da caracterização do que sejam esses sistemas, é possível afirmar que os SC são, portanto, dinâmicos e imprevisíveis – porque mutáveis, dependendo das circunstâncias, do entorno e do momento; não lineares – justamente porque resultam da dinâmica e da imprevisibilidade das circunstâncias, do entorno e do momento; abertos e adaptáveis – porque receptivos à energia ou à matéria ou a outros elementos advindos do seu meio (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Finalmente, outra característica marcante dos sistemas complexos é a heterogeneidade de seus elementos constituintes, ou seja, por serem abertos, dinâmicos e adaptáveis, os SC podem acolher vasta gama de subelementos, que integram o sistema e interagem com aqueles pré-existentes.

Ilustrativamente, pode-se conceber um exemplo de SC, como o sistema escolar. Da perspectiva da heterogeneidade dos elementos que compõem o referido sistema, podemos elencar os professores, os alunos, os pais, os coordenadores, os gestores escolares, os funcionários da secretaria e da limpeza. Todos esses elementos, aparentemente semelhantes – porque entes que integram o contexto escolar – são, mesmo assim, agentes diferentes porque

cumprem funções de natureza distinta dentro do sistema. Fazem parte também deste mesmo SC as leis que o regulam, as ruas que lhe dão acesso, o prédio que lhe acolhe, a estrutura - biblioteca, cantina, secretaria, banheiros, etc. - que o mantém. Além desses, os subelementos - ou os subsistemas - que os constituem: a organização do material da biblioteca, o fornecimento de alimentos para a cantina e de suprimentos para a secretaria, a manutenção da estrutura escolar, ...

Ainda considerando o exemplo do sistema escolar e a complexidade que o constitui, observemos a característica da imprevisibilidade e seus desdobramentos. Caso ocorra um sinistro qualquer no prédio da escola - digamos que um vendaval tenha destelhado parcialmente o prédio principal -, o sistema inteiro deverá se adaptar a esse imprevisto; novos elementos terão que ser chamados para o reparo e passarão a fazer parte da organização física da escola, ou seja, novos agentes integrarão o sistema - os funcionários, as máquinas e os isolamentos para auxiliar no reparo - enquanto as aulas prosseguem, isto é, enquanto o sistema continua existindo e cumprindo a sua finalidade. Esses novos agentes, por sua vez, poderão ainda ser outros sistemas, e não entidades ou agentes, no caso de os reparos precisarem de uma equipe de engenheiros para consertar, além do telhado, a instalação hidráulica e elétrica, por exemplo.

Os SC, portanto, são assim caracterizados pelas idiossincrasias de seus elementos que, integradamente, constituem um todo organicamente engendrado. Além disso, os elementos constitutivos podem ser tanto entidades ou elementos isolados quanto outros sistemas, ou mesmo processos. Uma maneira alternativa de abordar o SC do exemplo do sistema escolar poderia ser através dos processos que estão circunscritos a ele: os processos de ensino e de aprendizagem, de limpeza e de manutenção, de acolhimento dos familiares e de valorização dos colaboradores, de gestão de recursos, entre outros.

Os SC, pelas características que os encerram, são, ainda, altamente sensíveis aos respectivos contextos em que estão inseridos. Isso ocorre devido ao fato de o contexto no qual o SC se desenvolve ser fundamental para a sua existência e para a sua manutenção, particularmente porque a relação existente entre o sistema e o contexto é de interdependência, ou seja, o contexto integra o SC na medida em que participa da sua complexidade e pode, inclusive, influenciar alterações no contexto maior. Assim, para que possamos compreender um determinado SC, é imprescindível que entendamos o contexto em que ele se insere (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Larsen-Freeman e Cameron (2008) definem contexto a partir da concepção de Thelen e Smith (1994), que traduzem esse entendimento de uma perspectiva integrada de tempo e de espaço, ou seja, o contexto é “o ‘aqui-e-agora’ no qual um sistema está ativo” (THELEN; SMITH, 1994: p. 216 apud LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008: p. 34):

O contexto — o aqui-e-agora — é importante sob três aspectos. Primeiramente, o contexto *faz* a ordem global. A ordem global é uma história de percepção e de ação em contextos específicos; é através de experiências [do tipo] aqui-e-agora que a ordem global é desenvolvida. Em segundo lugar, o contexto *seleciona* a ordem global para que possamos desempenhar atos diferentes com qualidade. Por exemplo, dependendo do terreno, às vezes podemos caminhar, às vezes deslizar, e outras vezes ficar parados. Em terceiro lugar, o contexto *adapta* a ordem global; ele encaixa a história de aqui-e-agoras do passado à tarefa a ser executada. O contexto faz, seleciona e adapta o conhecimento na nossa teoria de sistemas complexos porque o conhecimento só é manifesto em uma tarefa de tempo real⁶⁶. (THELEN e SMITH, 1994: p. 216 – itálicos das autoras)

Da perspectiva que o presente estudo se desenvolve, a concepção ‘aqui-e-agora’ de Thelen e Smith (1994) auxilia na compreensão do papel do contexto em relação aos conhecimentos necessários ao professor de inglês do EM na medida em que a sua tarefa profissional de ensinar é historicamente elaborada, de acordo com as respectivas demandas espaço-temporais. De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), “o ‘aqui-e-agora’ do contexto configura o sistema, ordena o sistema e adapta o sistema” (p. 36).

A partir das definições e exemplificações relacionadas à teoria da complexidade, na subseção seguinte é elaborada a concepção de que a FPL2 é um SISTEMA COMPLEXO, ao mesmo tempo em que são apontadas as respectivas relações que amparam esse entendimento com base nas suas características, ou seja, a FPL2 é um SC por ser um sistema aberto, adaptável, dinâmico, heterogêneo, imprevisível e não linear que se constitui a partir de outros sistemas que compartilham essas características.

2.4.2 A FPL2: Um Sistema Complexo

“A formação de professores de inglês do ensino médio da educação básica brasileira é um sistema complexo.”

“A FPL2 é um sistema complexo.”

“A formação de professores é um sistema complexo.”

⁶⁶ “Context - the here and now - matters in three ways. First, context *makes* the global order. The global order is a history of perceiving and acting in specific contexts; it is through repeated here-and-now experiences that the global order is developed. Second, context *selects* the global order such that we can perform qualitatively different acts. For example, depending on the terrain, we can sometimes walk, sometimes slide, and sometimes stand still. Third, context *adapts* the global order; it fits the history of past here and nows to the task at hand. Context makes, selects, and adapts knowledge in our dynamic systems theory because knowledge is only made manifest in a real-time task.” (THELEN e SMITH, 1994: p. 216)

Das asserções acima, embora somente o âmbito descrito pela primeira seja foco do presente estudo, os demais – o da área da LA que se ocupa da FPL2 e o da formação de professores em geral – estão diretamente vinculados àquele do EM da educação básica brasileira. Além do vínculo tangível, linguisticamente, todas as asserções compartilham o mesmo predicativo: ‘*sistema complexo*’. A adjetivação do predicativo – ‘complexo’ –, é retomada mais adiante; quanto ao substantivo – ‘sistema’ –, discorro nas linhas que seguem.

A palavra ‘sistema’, de origem grega (*sietemiun*), pode ser definida por “combinação de partes reunidas para concorrerem para um resultado, ou de modo a formarem um conjunto”⁶⁷, entre outras significações. Por sistema depreende-se também “um conjunto de elementos interconectados, de modo a formar um todo organizado. (...) o termo *sistema* significa [ainda] *combinar, ajustar, formar um conjunto*.”⁶⁸ Ilustrativamente, organismos bastante familiares, como o ‘sistema nervoso’, o ‘sistema planetário’, um ‘sistema de telefonia’, ou, ainda, um ‘sistema escolar’, conforme ilustrado na subseção anterior, podem ser bons exemplos de sistemas. Fundamentalmente, as partes de um sistema devem funcionar de forma combinada/interconectada, devem formar um conjunto e devem ter um fim comum.

A partir de observações sobre como os organismos vivos funcionam e valendo-se da etimologia da palavra *sistema*, o biólogo austríaco Karl Ludwig von Bertalanffy (1901-1972) formulou a Teoria Geral dos Sistemas. Para Bertalanffy (1968), sistema é, basicamente, “um conjunto de unidades reciprocamente relacionadas” que se fundamentam sobre dois conceitos: o de propósito e o de globalismo. De acordo com o conceito de propósito, o sistema como um todo – suas partes e o sistema em si – compartilham o mesmo objetivo; o conceito de globalismo, por sua vez, trata da natureza orgânica do sistema, isto é, cada um dos elementos sistêmicos tem a capacidade de interferir no sistema como um todo.

Além da conceituação, a Teoria Geral dos Sistemas também os classifica como naturais e artificiais, concretos e abstratos, físicos e conceptuais e abertos e fechados (BERTALANFFY, 1968). No caso dos sistemas naturais e artificiais, podemos referir ao sistema circulatório humano e a um sistema municipal de distribuição hídrica, respectivamente. Quanto aos sistemas concretos e abstratos, ilustrativamente podemos pensar em uma máquina e nos respectivos desenhos técnicos que representam as suas engrenagens e componentes. Os sistemas físicos, por sua vez, são aqueles compostos por matéria e energia enquanto que os conceptuais são compostos por ideias. Finalmente, os sistemas podem ser também abertos ou

⁶⁷ <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=sistema>

⁶⁸ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema>

fechados, como no caso do sistema escolar e do sistema da biblioteca, descritos e caracterizados anteriormente.

A partir dos exemplos, é possível depreender-se ainda que, pela sua natureza, todos os sistemas compartilham normas, independentemente da sua classificação — se naturais ou artificiais, se concretos ou abstratos, ... — ou da sua área — se das ciências sociais, se das humanas, se das tecnologias, ou de outra. Essas normas, ou princípios, são comuns a todos os sistemas que, por sua vez, estão inseridos em sistemas maiores, de acordo com a sua natureza. Dessa perspectiva, os sistemas se expandem, porque fazem parte de um sistema maior; ou se contraem, porque são formados por elementos que podem ser sistemas, igualmente. De acordo com os princípios da expansão e da contração, a quantidade de subsistemas dependerá do ponto de vista de cada indivíduo e do objetivo imputado ao sistema e à interação dos subsistemas relacionados entre si. De qualquer modo, um dos princípios da Teoria Geral dos Sistemas estabelece que um sistema deva ser composto por 7 ± 2 elementos, ou seja, uma vez que a capacidade humana de gerenciamento de subsistemas é, de acordo com a psicologia cognitiva (MILLER, 1956), entre 5 e 9, isto é, $7-2=5$ ou $7+2=9$, o que significa que a capacidade de compreender o sistema como um todo fica prejudicada quando o sistema é composto por mais do que nove ou por menos do que cinco elementos. Esses elementos sistêmicos, por operarem em interação com outros subsistemas, funcionam em sinergia, que, por definição, é o esforço coletivo e cooperativo, capaz de manter o sistema vivo. Além dessa condição, um sistema, pelo seu princípio teórico, opera em homeostase, ou seja, caso um dos elementos falhe, os demais assumem as posições/funções daquele com vistas ao equilíbrio do sistema como um todo, mas, principalmente, para que o objetivo sistêmico maior seja atingido.

Os princípios sistêmicos são, portanto, (1) o princípio da expansão sistêmica, já que os sistemas sempre integram outros, maiores; (2) o princípio da contração sistêmica, uma vez que todos os sistemas são formados por subsistemas; (3) o princípio da fragmentação sistêmica, no qual a quantidade de subsistemas depende do tipo de agrupamento e do objetivo do sistema em questão; (4) o princípio 7 ± 2 ; (5) o princípio sinérgico; e (6) o princípio homeostático. Tais princípios colaboram para o entendimento dos comportamentos sistêmicos e podem auxiliar na abordagem de questões que podem fornecer percepções equivocadas se forem consideradas isoladamente.

Uma das contribuições fundamentais da Teoria Geral dos Sistemas é a visão proporcionada pela percepção do todo, em oposição à fragmentação que o olhar reducionista disponibiliza. Nesse sentido, a visão sistêmica, como janela conceitual, permite que a Ciência

legítimos métodos de observação que nos capacitam a perceber as relações das coisas do mundo de forma integrada, e não fracionada (TORRES, 2005). Particularmente, a Teoria Geral dos Sistemas também tem o mérito de, sob muitos aspectos, integrar as ciências naturais e as ciências sociais na medida em que o desenvolvimento de “princípios unificadores que atravessam verticalmente os universos particulares das diversas ciências (...) aproxima-nos do objetivo da unidade da ciência” (BERTALANFFY, 1968, p. 38).

A Teoria Geral dos Sistemas, proposta inicialmente por Karl Ludwig von Bertalanffy, tem sido muito profícua na constituição de inter-relações das várias áreas do conhecimento, como Motta (1971) descreve:

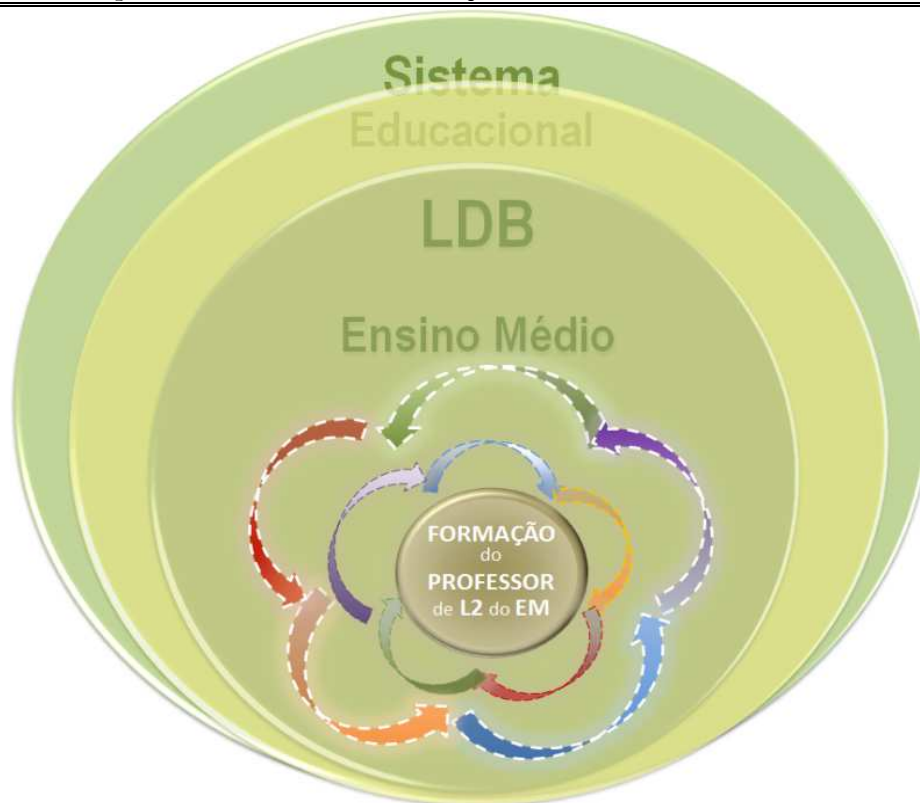
Talvez pela necessidade crescente de estudos interdisciplinares, capazes de analisar a realidade de ângulos diversos e complementares, talvez pela comunicação muito mais rápida e fácil entre especialistas em campos diferentes, começou-se a tomar consciência de que uma série de princípios desenvolvidos nos diversos ramos do conhecimento científico não passavam de mera duplicação de esforços, pois outras ciências já os haviam desenvolvido. Isto não quer dizer, porém, que só haja uma ciência, ou que a física, a química e a psicologia tratem dos mesmos objetos. Seria tolice imaginar que todos os princípios e conclusões de uma aplicar-se-iam às demais. O que se foi percebendo é que muitos desses princípios e conclusões valiam para várias ciências, na medida em que todas tratavam com objetos que podiam ser entendidos como sistemas, fossem eles físicos, químicos, psíquicos, etc. (MOTTA, 1971, p. 18)

Torres (2005) enfatiza também a necessidade de as diferentes áreas – em particular as áreas educacional e organizacional – permitirem as manifestações de relacionamento das partes com o todo, convergindo, assim, para uma maior fluidez sistêmica (TORRES, 2005), o que ainda precisaria ser desenvolvido em vários setores, conforme aventado por Motta (1971) há mais de quatro décadas, ou seja, a busca por bases comuns e o abandono do isolamento especialista ainda é um desafio bastante atual em várias áreas do conhecimento, inclusive na FPL2.

No intuito de contribuir para a percepção de que a FPL2 precisa integrar aspectos que são naturalmente inter-relacionados, o presente estudo é concebido a partir de um modelo mental através do qual é possível observar, analisar, sistematizar, interpretar e (re)significar o papel da FPL2 de uma perspectiva sistêmica. Além disso, e com base nos pressupostos da Teoria Geral dos Sistemas, a abordagem da FPL2 através dessa percepção conceitual é viabilizada desde que não se abdique do caráter COMPLEXO dessa formação, ou seja, ao abordar-se a FPL2 de uma perspectiva sistêmica deve-se atentar para as características dos SC, conforme tratadas na Subseção 2.4.1 – *Definindo e Caracterizando os Sistemas Complexos*.

Ao partir do pressuposto de que a FPL2 é “essencialmente comprometida com os professores enquanto aprendizes para o ensino de línguas e não com os estudantes enquanto aprendizes de línguas” (FREEMAN; JOHNSON, 1998, p. 407), portanto, e ao adotar a perspectiva sociocultural, que legitima o aprendiz como sujeito do próprio desenvolvimento cognitivo na medida em que ele ou ela se engaja em atividades sociais mediadas pelos artefatos semióticos (VYGOTSKY, 1991), é possível vislumbrar a aprendizagem para a docência como o objetivo do sistema complexo que é a FPL2 do EM da educação básica. Desse modo, o SC que ora se propõe é formado pelas cognições do professor de L2 do EM, as suas experiências de aprendizagem e de ensino da língua-alvo e também os contextos de ensino e de aprendizagem nos quais o sistema FPL2 está inserido para compor o sistema que pertence ao contexto maior, ou seja, o nível de escolaridade para o qual a sua formação se destina - o ensino médio - e o sistema educacional brasileiro como um todo. A Figura 8 apresenta a FPL2 do EM como SC (doravante SC⇒FPL2) e cada um dos subsistemas interagentes, representados pelas diferentes cores das setas tracejadas. Além do fluxo dos subsistemas contemplados, é importante atentar para o contexto maior no qual o sistema está inserido, ou seja, o sistema educacional brasileiro que, por sua vez, é regido pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), especificamente no âmbito do EM da educação básica regular - conforme ilustrado através da sobreposição contextual apresentada na Figura 8.

Figura 8 - a FPL2: um sistema complexo inserido em seu sistema maior



Com o objetivo de fundamentar a asserção de que a FPL2 é um sistema complexo, a Figura 8 tem, assim, a finalidade precípua de ilustrar os componentes sistêmicos eleitos para compor o subsistema FPL2 do EM da educação básica nacional. Além do contexto maior no qual está inserido, composto pela legislação vigente e pelo âmbito do presente estudo, as setas tracejadas que envolvem a FPL2 em mais de um nível representam, através das diferentes cores, os subsistemas eleitos para compor o presente estudo, ou seja, o subsistema da língua-alvo (BECKNER et al, 2009; ELLIS, 2008; LARSEN-FREEMAN, 1997 e 2011), o subsistema das experiências docentes (MICCOLI, 2010; MICCOLI; LIMA, 2012), as cognições dos professores de línguas (FERYOK, 2010), e os respectivos contextos de ensino e de aprendizagem nos quais os professores de EM se situam e que integram o SC de aprendizagem para a docência. Para cada um desses subsistemas, as respectivas relações são descritas isoladamente, contemplando o sequenciamento apresentado sem que esse seja hierarquizante sob qualquer aspecto. A sequência definida é, assim, meramente descritiva.

A perspectiva da língua-alvo como um subsistema do $SC \Rightarrow FPL2$ é fundamentada na concepção de língua conforme proposta inicialmente por Larsen-Freeman (1997). Para a autora, o estudo de sistemas complexos não lineares e o estudo sobre as línguas apresentam muitos pontos de convergência, mas a dinamicidade das línguas é especialmente peculiar sob dois aspectos, de acordo com a pesquisadora. Primeiramente, a língua pode ser descrita como um conjunto de unidades ou produtos estáticos, mas cujo uso envolve um processo dinâmico, especialmente quando consideradas as relações gramaticais em uso. A outra forma de perceber-se a língua como entidade dinâmica pode ser feita tanto de uma perspectiva que a relaciona a mudanças inerentes aos organismos vivos - que crescem, amadurecem e perecem - quanto do ponto de vista das mudanças experimentadas ao longo dos tempos.

Do ponto de vista diacrônico, Larsen Freeman (1997) reitera que tais mudanças são de caráter não linear - como é próprio dos sistemas complexos. Formas e expressões podem ser adotadas ou descartadas como resultado de circunstâncias, de situações ou de momentos e perpetuarem-se ou não, uma vez que resultam da imprevisibilidade que um SC encerra. Um exemplo interessante desse caráter específico da língua é a gama de itens lexicais compartilhados - e não compartilhados - pelas diferentes línguas quanto às nomenclaturas oriundas do contexto tecnológico, virtualmente compartilhado por toda a população mundial.

Um terceiro aspecto que, de acordo com Larsen-Freeman (1997), também refere à dinamicidade da língua, diz respeito aos processos que permitem que as línguas mudem toda vez que são utilizadas, ou seja, de uma perspectiva da teoria da complexidade, a língua, como

sistema, se auto-organiza através das escolhas do usuário a fim de cumprir o seu objetivo de comunicar uma ideia – como ocorre neste exato momento em que esta explicação é formulada. Nesse sentido, em relação às regras que descrevem como determinados sistemas funcionam, Larsen-Freeman (1997) enfatiza que a auto-organização sistêmica permite o entendimento de que “enquanto as regras podem ser utilizadas para descrever tais sistemas, os sistemas em si não são produtos de regras” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 148). Essa concepção de auto-organização sistêmica é particularmente relevante para a compreensão de teorias mentais que enfatizam esse caráter das cognições desenvolvidas pelos indivíduos.

Outro aspecto da língua que a caracteriza como um SC é justamente aquele relacionado à sua constituição. Fundamentalmente, a língua como SC é formada por subsistemas interdependentes que, em caso de alteração em um deles, há reflexo sistêmico em todos os demais, individualmente. Além disso, o entendimento de um deles, isoladamente, não é suficiente para o esclarecimento acerca do sistema como um todo, ou seja, o comportamento de um sistema linguístico emerge da interação dos seus subsistemas fonológico, lexical, morfológico, pragmático, semântico, sintático, ...

Dessa mesma perspectiva proposta por Larsen-Freeman (1997), e partindo do princípio de que a função precípua da língua é social, Beckner e colegas (2009) justificam suas posições através de documento que dispõe sobre como a pesquisa em várias áreas das ciências cognitivas têm demonstrado que os padrões de uso afetam como as línguas são adquiridas, estruturadas, organizadas mentalmente e, ainda, como são passíveis de mudança. Tais processos são concebidos de um ponto de vista sistêmico, no qual cada um desses processos – de aquisição, de estruturação, de organização mental e de mudança – “não são independentes um do outro, mas facetas do mesmo sistema⁶⁹” (BECKNER et al, 2009, p. 2). Como um SC, portanto, pode-se dizer que o subsistema língua-alvo da FPL2 compartilha as características propostas por Beckner e colegas (2009), quais sejam, a multiplicidade de elementos interagentes, ou seja, os falantes e os usuários de inglês (no caso específico do presente estudo); a capacidade de adaptação, isto é, o comportamento dos falantes (professores formadores, professores aprendizes, outros interagentes) é baseado em suas experiências que, por sua vez, influenciam comportamentos futuros; a heterogeneidade de fatores que podem influenciar o comportamento dos falantes, como mecanismos perceptivos, motivações sociais, ou outros; e o caráter emergente das estruturas linguísticas, que se inter-relacionam com a experiência, com o tipo de interação social e com os processos cognitivos do falante (BECKNER et al, 2009).

⁶⁹ “... there is mounting evidence that processes of language acquisition, use and change are not independent from one another but are facets of the same system.”(BECKNER et al, 2009, p. 2)

Do ponto de vista da aquisição de línguas, teorias que preconizam o uso, a comunicação e a interação com vistas à ativação de processos mentais são amplamente enfatizadas em oposição às concepções inatistas, organizadas a partir de regras prescritas para uma aquisição bem sucedida (ELLIS, 1998) justamente devido ao caráter dinâmico da língua (LARSEN-FREEMAN, 1997). O insumo linguístico e a interação entre os falantes são, de acordo com orientações construtivistas, o estímulo inicial para o processamento das construções linguísticas decorrentes, como a elaboração de conceitos — no caso da L1 — ou a aprendizagem associativa — como ocorre quando da aquisição de L2 (BECKNER et al, 2009, p. 10).

Embora haja muitas semelhanças na aquisição de L1 e de L2, Nick C. Ellis (2008) adverte para as diferenças significativas, em particular para o nível de consecução linguística final. Para o pesquisador, “mesmo o aprendiz de L2 mais diligente normalmente atinge uma proficiência consideravelmente abaixo daquela que uma criança atinge em sua L1⁷⁰.” (ELLIS, 2008, p. 233). Embora reconheça que há, efetivamente, casos em que a proficiência linguística dos aprendizes de L2 pode ser equiparada às habilidades de um nativo da língua, Ellis (2008) faz referência às asserções de Long (1990), que reitera a impossibilidade de, em geral, alguns itens de L2 serem adquiridos no mesmo nível de um falante nativo⁷¹ (LONG, 1990, p. 660). Esse aspecto generalizável, de acordo com os pesquisadores, ocorre devido a diferenças significativas entre a aquisição de L1 e de L2 (BECKNER et al, 2009). Para os autores, uma das principais diferenças está relacionada ao ajuste neural que a L1 impõe ao indivíduo, e que se manifesta de várias formas durante a aprendizagem da L2 — desde a sintonia dos mecanismos perceptuais, que impedem o aprendiz de discernir diferenças mais sutis entre L1 e L2 até reorganizações do desenvolvimento linguístico, que podem ser feitas através de generalizações ou de reconstruções lexicais, por exemplo. Além dessa diferença, Beckner e colegas (2009) também se referem às convenções linguísticas, como os meios utilizados para narrar eventos e para estruturar concepções, e à forma como essas convenções podem interferir na aprendizagem da L2, conforme demonstrado em estudos como o de Dan I. Slobin (1996), que ilustra como as diferentes línguas — no caso do seu estudo, o espanhol e o inglês, com referências ao alemão e ao hebraico — representam orientações subjetivas da realidade e da experiência humana. De acordo com o linguista, “a língua ou as línguas que aprendemos na infância não são sistemas de códigos neutros, [que descrevem] uma realidade objetiva”; cada

⁷⁰ “Even the most diligent L2 learner usually achieves a proficiency considerably below what a child L1 acquirer achieves.” (ELLIS, 2008, p. 233).

⁷¹ “The impossibility of learning some L2 items from positive evidence alone means that a theory that holds that native-like mastery of a SL can result simply from exposure to comprehensible samples of that language is inadequate.” (LONG, 1990, p. 660).

sistema é, na verdade, uma orientação subjetiva do mundo que, por sua vez, “afeta as formas como pensamos enquanto falamos”⁷² (SLOBIN, 1996, p. 91). Finalmente, Beckner e colegas (2009) asseveram que, embora tanto a aquisição de L1 quanto a de L2 sejam processos sócio-cognitivos, o fato de os aprendizes de L2 serem normalmente cognitivamente mais maduros, as condições sociais de aprendizagem acabam sendo significativamente diferentes daquelas de uma criança ao adquirir a sua L1 (BECKNER et al, 2009, p. 11). Particularmente em relação à aprendizagem de L2, Larsen-Freeman (2011) reitera as suas convicções acerca da concepção de língua como um SC e do seu entendimento quanto à interação local de aprendizes que, por sua vez, ajustam, imitam e adaptam padrões recorrentes, em especial aqueles que são mais evidentes e semanticamente transparentes, para cumprir seus objetivos comunicacionais (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 49).

Do ponto de vista da FPL2, uma concepção da língua-alvo como SC precisa considerar os aspectos ora descritos, em especial quanto à sua interação com os demais subsistemas, com vistas ao cumprimento do objetivo maior do $SC \Rightarrow FPL2$, ou seja, promover a aprendizagem para a docência de uma perspectiva sistêmica, em oposição ao desmembramento e desvinculação dos elementos que compõem a formação do profissional do ensino de língua inglesa no âmbito do EM da educação básica. No sentido de ilustrar a elaboração do $SC \Rightarrow FPL2$, a Figura 9 aproxima a imagem apresentada contextualizadamente na Figura 8 com vistas à percepção da inserção do subsistema língua-alvo no sistema maior.

Figura 9 - o subsistema língua-alvo inserido no $SC \Rightarrow FPL2$



Fonte: elaborado pela autora

⁷² “[In sum, we can only talk and understand one another in terms of a particular language.] The language or languages that we learn in childhood are not neutral coding systems of an objective reality. Rather, each one is a subjective orientation to the world of human experience, and this orientation **affects the ways in which we think while we are speaking.**” (SLOBIN, 1996, p. 91 - grifos do autor).

Da mesma forma que o subsistema da língua-alvo interage no $SC \Rightarrow FPL2$, também o subsistema das experiências docentes integra o SC ora proposto. Com o intuito de elaborar a plausibilidade desse subsistema como componente da FPL2, as contribuições de Laura Miccoli (2006 e 2010) são particularmente relevantes para o presente estudo não somente por circunscreverem as experiências de ensino e de aprendizagem de inglês no contexto da escola regular da educação básica nacional, mas por apontarem os desafios e, especialmente, as possibilidades assinaladas pela pesquisadora através da sua própria “experiência com experiências” (MICCOLI, 2010, p. 13).

Especificamente em relação à experiência em sala de aula, Laura Miccoli e Carolina Lima (2012) argumentam pela compreensão do construto experiência (MICCOLI, 2006) como um SC. De acordo com as pesquisadoras, ao definir experiência, Miccoli (2010) justifica a compreensão desse processo relacional que é, em essência, constituído por “diferentes elementos, processos ou outros sistemas complexos – subsistemas de outros sistemas maiores [que] se conectam e interagem de formas diferentes e variadas” (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 54; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Para Laura Miccoli,

a experiência é um processo por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interação na sala de aula, a qual ao ser narrada deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original, bem como aquele que a vivenciou. (MICCOLI, 2010, p. 29)

A definição de experiência proposta por Laura Miccoli (2010) e a associação desse entendimento aos princípios da teoria da complexidade em relação à LA – conforme propostos por Diane Larsen-Freeman e Lynne Cameron (2008) – veem ao encontro da necessidade de, juntamente com o professor de inglês que atua no nível médio da escola regular, propor alternativas para o aprimoramento da FPL2. Nesse sentido, as associações propostas por Miccoli e Lima (2012) expandem a compreensão sobre a natureza complexa da experiência, que reconhece “a experiência como um processo de natureza complexa e orgânica que constela em si várias outras vivências relacionadas, formando uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que as vivenciam, no meio da qual se dá a experiência” (MICCOLI, 2010, p. 31).

Ao compor o entendimento sobre a experiência docente como um SC, Miccoli e Lima (2012) destacam os papéis dos elementos interagentes – professores e alunos – e do contexto no qual o SC se situa. Dessa perspectiva, as pesquisadoras enfatizam a relação dialética dos processos que constituem a experiência no contexto da sala de aula que, por sua vez, mudam as experiências dos elementos que compõem o sistema, mas que são, igualmente, transformados

por essa experiência situada que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva. As experiências trazidas por professores e por alunos para a sala de aula podem reorganizar o sistema como um todo de tal modo que a experiência de um dos agentes pode influenciar a aprendizagem dos demais elementos interagentes – como quando contribuições acerca do conteúdo são compartilhadas e promovem a aprendizagem dos demais – ou a atitude em relação a determinado evento de sala de aula concorra para a desestabilização sistêmica – como quando há a necessidade de alterar o curso planejado de determinada lição em decorrência de episódios externos ao evento aula. Nesse sentido, o SC experiência pode ser compreendido como um que é extremamente sensível às condições iniciais, pois a imprevisibilidade à qual o sistema está constantemente exposto é diretamente proporcional à sensibilidade inerente a um SC, cujos elementos interagentes estão em constante atividade, sempre buscando a manutenção da ordem e da estabilidade sistêmica (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Para Miccoli e Lima (2012), como SC, “a experiência envolve o experienciado, quem experiencia e o modo como se experiencia. (...) Não há como prever como alguém irá vivenciar algo, porque a experiência integra o ser humano e o meio, ambos, sistemas complexos.” (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 55).

Além de caracterizar o SC experiência como um que é formado por elementos interagentes – os quais são, igualmente, sistêmicos –, que é imprevisível porque aberto e, portanto, altamente sensível a condições que possam concorrer para a reorganização sistêmica, Laura Miccoli e Carolina Lima (2012) advertem que, do ponto de vista de um SC, a experiência vivida – individual ou coletivamente – também é insumo para novas experiências, que darão início a outras, conduzindo ‘o experienciado e quem experiencia’ a um processo recursivo, através do qual os estados finais podem produzir estados iniciais do sistema. Essa recursividade característica dos SC ocorre justamente devido às mudanças constantes às quais o sistema está suscetível, as quais podem evoluir lenta ou bruscamente, levando o sistema a experimentar ‘fases’, necessárias ao sistema para se auto-organizar ou para se adaptar às mudanças (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Da mesma forma que as mudanças podem ocorrer lentamente, elas podem também levar o sistema a um ponto em que não haja alternativa a não ser uma mudança radical, que, por sua vez, pode levar o sistema como um todo a um período de turbulência – ou de caos – o que antecederia uma nova ordem. Há várias formas de o sistema entrar em uma fase de auto-organização; do ponto de vista da FPL2, uma dessas formas é através da reflexão, associada à concepção de prática reflexiva (BURTON, 2009).

Da perspectiva da experiência como subsistema do $SC \Rightarrow FPL2$, é neste ponto que os objetivos do presente estudo encontram as e buscam nas pesquisas conduzidas por Laura Miccoli ao longo de quase duas décadas uma interlocução no que diz respeito à efetiva inserção da experiência como elemento sistêmico constitutivo de programas formativos de aprendizagem para a docência de L2, particularmente no contexto do EM da educação básica. Essa demanda, por idealista que pareça, é coerente com a proposta reivindicatória à qual o presente estudo subscreve, além de abranger a participação efetiva dos principais interessados na evolução formativa dos docentes em geral e dos profissionais do ensino de língua inglesa em particular, já que “ao dar voz àquele que vivencia o processo, seja de ensino ou de aprendizagem, tem-se uma visão desse processo muito diferente daquele que observa sem ter a *experiência*.” (MICCOLI, 2006, p. 208 - itálico da autora). Além disso, a ‘experiência com experiências’ de Laura Miccoli é essencialmente brasileira — conforme contextualizado na Figura 8 e desenvolvido mais pormenorizadamente na Seção 2.5 – *O Âmbito Nacional da Formação de Professores* — e profundamente inteirada das demandas da área de FPL2 tanto nacional quanto internacionalmente.

Nesse ponto de encontro, no qual a recursividade pode estabelecer uma nova ordem através da reflexão, é que podem ocorrer perturbações sistêmicas, provocando bifurcações, ou seja, eventos sistêmicos que sobrevêm sempre que “o sistema puder estar em dois estágios ou estados qualitativamente diferentes ao mesmo tempo; as bifurcações são características de mudanças qualitativas em desenvolvimento.”⁷³ (van GEERT, 2003, p. 658 apud LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 128). Do ponto de vista sistêmico, “as bifurcações diferenciam os estados do sistema antes e depois delas” (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 57), tornando-o qualitativamente diferente da fase anterior, ou seja, o SC experiência mantém a sua característica de permanente mudança.

De acordo com Resende (2009), cada ponto de bifurcação sistêmica é considerado como “um ‘ponto de decisão’, já que o sistema pode passar por ele e manter a sua rota normal, ou pode mudar seu padrão de movimento” (RESENDE, 2009, p. 65) que, por sua vez, decorre de pontos críticos que podem ser previstos, embora os momentos de ocorrência e a sua intensidade não tenham como ser antecipados. Liliane Sade (2009) esclarece ainda que “os pontos críticos podem ser causados por perturbações externas ou podem ser atingidos

⁷³ [Points — or better, conditions — under which such discontinuous switches from one to two possible states may take place, are called bifurcation points (and the emergence of the discrete alternatives is called a bifurcation).] Bifurcations occur wherever the system can be in qualitatively different states or stages. They are characteristic of qualitative change in development. (van GEERT, 2003, p. 658).

naturalmente pelo sistema, o que é chamado de criticalidade auto-organizada” (SADE, 2009, p. 214), a qual decorre do princípio da homeostase, em que o esforço coletivo e a cooperação buscam o equilíbrio com vistas ao cumprimento do objetivo sistêmico, e tende a ocorrer quando elementos do sistema afastam-se lentamente do estado de equilíbrio (SADE, 2009).

A reflexão, assim, se associada à concepção de prática reflexiva (BURTON, 2009), pode contribuir significativamente para as experiências dos professores aprendizes para a docência na medida em que, guardadas as formulações de compartilhamento, podem constituir instrumento de mudança tanto individual quanto coletiva. Embora Miccoli e Lima (2012) reconheçam que “reflexão não garante mudanças”, é possível depreender que a reflexão “aumenta a possibilidade de alteração no padrão de movimento do sistema de experiências, porque, ao refletir sobre suas vivências, o indivíduo pode ressignificar seus sentidos (...), abrindo caminho para transformação e mudança no sistema de experiências do professor.” (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 57).

Da perspectiva do indivíduo, Jill Burton (2009) compartilha o fato de que “ser reflexivo auxilia o desenvolvimento profissional dos professores, possibilitando-lhes criticar o ensino e tomar decisões mais bem fundamentadas.” (BURTON, 2009, p. 298). A autora adverte, no entanto, que embora esse axioma seja amplamente aceito em variados contextos de FPL2, o seu significado prático não parece ser suficientemente claro e, assim, nem sempre considerado ou aplicado. Nesse sentido, Burton (2009) recorre à teoria da experiência, proposta por John Dewey (2011), que distingue entre a ação rotineira e a ação reflexiva no ensino, sublinhando a importância de os professores refletirem sistematicamente sobre os seus contextos de trabalho, seus recursos e suas ações com vistas à aplicação do que é/foi depreendido pela reflexão em suas práticas docentes diárias (BURTON, 2009). Para o educador americano, a necessidade de uma teoria da experiência se justifica, entre outras razões, devido ao fato de a ‘natureza da educação sem nenhum adjetivo prefixado’ (DEWEY, 2011, p. 94) ser necessária para a compreensão aprofundada de que muitas experiências escolares não são, necessariamente, construtivas para uma aprendizagem que proporcione experiências frutíferas e criativas em experiências subsequentes. Dessa perspectiva, as experiências individuais podem impactar significativamente nos diversos elementos sistêmicos envolvidos no SC experiência docente – conforme aprofundado na subseção 2.1.1 – *O Cenário Maior da Formação de Professores*.

Coletivamente, a importância da reflexão reside na capacidade de compartilhamento das experiências (MICCOLI, 2010) com vistas ao reconhecimento de que as experiências individuais comportam muito do que ocorre na coletividade. Burton (2009) lamenta que muito

do trabalho docente seja perdido devido ao fato de os professores não serem incentivados a escrever sobre suas próprias experiências reflexivas e devido a aspectos detectados pela autora em estudos relacionados à importância de registros escritos acerca do conhecimento docente (BURTON, 2005). De acordo com Jill Burton (2005), a reflexão escrita é frequentemente atribuída uma gama de (des)motivações da parte dos professores, como falta de tempo, falta de apoio para escrever, falta de autoconfiança na própria capacidade escritora, falta de reconhecimento e de compensação profissional, aspectos relacionados às cognições dos professores e que podem ser minimizados através dos programas de FPL2 que se valham dos produtos dessas investigações (BORG, 2006 e 2010; JOHNSON, 2006 e 2009a).

Independentemente dessas percepções registradas pela pesquisadora, ao mesmo tempo em que não se quer negar os resultados de pesquisas, é necessário também que se reconheça o baixíssimo nível de incentivo à escrita, particularmente dos aprendizes para a docência de L2 no contexto brasileiro no nível da formação inicial. Considerando que é verdade que o papel da reflexão na prática docente é fundamental para o seu aperfeiçoamento, então caberia aos programas de FPL2 a inclusão dessa prática nas atividades curriculares que sejam realmente comprometidas com o aperfeiçoamento do profissional do ensino. Essa consideração é especialmente relevante para programas de FPL2 cujos professores formadores não demandam por escritura na língua-alvo, por exemplo, desperdiçando oportunidades valiosíssimas de construção do conhecimento linguístico e de conceitos necessários para a docência durante o período formativo do professor de L2 em L2. Esse escopo, aparentemente ainda não contemplado por pesquisas que discorrem sobre a FPL2 no contexto nacional, viria ao encontro do posicionamento deweyano acerca da experiência como meio para se atingir as metas da educação, ou seja, para John Dewey, “os caminhos da nova educação não são mais fáceis de seguir do que os velhos caminhos. Na verdade são caminhos mais exigentes e difíceis e assim se manterão até que tenham alcançado a maioria, e isso levará anos de trabalho sério e cooperativo por parte daqueles que o adotarem.” (DEWEY, 2011, p. 94).

Embora raras, oportunidades de compartilhar experiências docentes no nível da formação inicial de professores de línguas têm sido estimuladas por pesquisadores formadores de futuros colegas professores de línguas. Um exemplo é a *Revista Bem Legal*, “publicação eletrônica semestral que foi idealizada por alunos e professores do Instituto de Letras da UFRGS, os quais tinham o desejo de trocar experiências, histórias e vivências bem sucedidas em sala de aula. Criada com o propósito de estabelecer parcerias para articular o que é produzido no Instituto de Letras e nos diversos cenários escolares, a *Bem Legal* vem aproximar

o professor da educação básica e a comunidade acadêmica. Seu objetivo principal é estabelecer um veículo de comunicação com agentes educacionais para disseminar conhecimento acerca de iniciativas, ações e projetos de ensino de língua que deram certo. Na *Bem Legal*, professores podem divulgar suas ações e inspirar-se nos trabalhos desenvolvidos por seus colegas educadores e, assim, contribuir para a melhoria da educação linguística.⁷⁴

Da perspectiva da FPL2, uma concepção da experiência como SC considera que a reflexão na prática e sobre a prática docente pode contribuir tanto individual quanto coletivamente para promover muitas das mudanças necessárias e desejadas pelos profissionais do ensino de L2, particularmente com vistas ao aprimoramento de áreas onde pode ser feito progresso através da interlocução entre os meios acadêmicos e escolares. Nesse sentido, Miccoli e Lima (2012) reiteram que

as experiências podem ser exploradas para promover mudanças e transformações. A reflexão tem se mostrado a porta de entrada para a emergência de novos comportamentos que, como pequenas interferências no sistema, podem desencadear mudanças significativas. Na reflexão, experiências são ressignificadas, realimentando o sistema, evitando a manutenção do status quo, garantindo, dessa forma, a sua evolução. (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 67).

Com o intuito de ilustrar a elaboração do SC \Rightarrow FPL2 que acolhe o SC experiência em sua constituição, na Figura 10 pode ser visualizado o referido SC, em interação com o SC língua-alvo e o sistema maior.

Figura 10 - o subsistema das experiências inserido no SC \Rightarrow FPL2



Fonte: elaborado pela autora

⁷⁴ Do site da revista - <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal> - acessado em 28 de abril de 2013.

Uma vez apresentados o subsistema da língua-alvo e o das experiências dos professores de L2 como integrantes do SC \Rightarrow FPL2, na sequência são apresentados os porquês da integração do SC cognições dos professores – conforme conceptualização na Seção 2.3 - *As relações mentais dos professores de L2* –, com base nas contribuições de Anne Feryok (2010).

Fundamentada em estudos que verificam as cognições e as práticas de professores de L2 como virtualmente inconsistentes quando analisada a relação entre abordagem de ensino e aspectos contextuais (FERYOK, 2005 e 2008), a pesquisadora neozelandesa sugere que a adoção da teoria da complexidade seja teoricamente coerente com as características inerentes às questões que perpassam os processos mentais dos professores até se concretizarem na prática docente (FERYOK, 2010). Esse entendimento é decorrente dos estudos conduzidos pela pesquisadora, nos quais ela analisa a perspectiva de seis professores de inglês em contexto de ensino de inglês como língua estrangeira (FERYOK, 2005) e, mais tarde, afina o olhar sobre uma professora em particular (FERYOK, 2008). No referido estudo, Feryok descreve como a prática docente da professora que afirmava utilizar a abordagem comunicativa em suas aulas desvelaram suas cognições acerca da abordagem adotada, bem como demonstraram o impacto que as influências contextuais exerciam sobre suas ações docentes em relação às suas cognições.

De acordo com Feryok (2010), as cognições dos professores podem ser concebidas como um SC por serem constituídas a partir do inter-relacionamento de elementos de diferentes ordens, conforme descrito pelo construto de Simon Borg (2006) - ver Figura 7. A crescente gama de estudos sobre as cognições dos professores ampara o entendimento de Feryok (2010), que defende que as características imputadas aos SC podem ser relacionadas àquelas frequentemente atribuídas pelos pesquisadores dos processos mentais às práticas docentes (BORG, 1998, 2001, 2003, 2006, 2009, 2010; BREEN et al, 2001; GOLOMBEK, 1998; WOODS, 1996). Por compreender que as cognições docentes são dinâmicas, uma vez que sofrem influências do meio em que estão inseridas e por serem passíveis de mudança ao longo da vida profissional dos professores, Feryok (2010) especula que as características sistêmicas se fazem presentes nas cognições docentes na medida em que tais aspectos se relacionam de modo a formarem teorias pessoais unificadas e coesas que norteiam as práticas dos professores de L2.

Pelo seu caráter sistêmico, as cognições dos professores podem envolver elementos de diversas ordens, sejam eles linguísticos (ELLIS, 2009; Bartels, 2009), emocionais (GOLOMBEK, 1998 e 2009; JOHNSON; GOLOMBEK, 2004), práticos (ELBAZ, 1983 e 1991) ou profissionais (LEUNG, 2009), para mencionar alguns. Dada a heterogeneidade desses

elementos, e do modo como uma organização sistêmica ocorre, seria desejável, portanto, que na FPL2 tais aspectos fossem contemplados com vistas ao entendimento, da parte do professor aprendiz, acerca da complexidade envolvida no ato docente, como ora propõe-se.

Feryok (2010) sublinha ainda o caráter não linear de um SC das cognições dos professores ao considerar o impacto que novas cognições decorrentes de experiências podem representar para a aprendizagem para a docência e, assim, refletir sobre a prática de sala de aula a partir da adição, da substituição ou da reelaboração de cognições (FERYOK, 2010, p. 276). Essa percepção se alinha ao caráter sistêmico das experiências individuais e coletivas (DEWEY, 2011; MICCOLI, 2010), conforme descrito anteriormente.

Consistente com o caráter sistêmico proposto pelo presente estudo, portanto, a concepção de que a FPL2 é um SC se sustenta também pela possibilidade da auto-organização. Ao serem consideradas as experiências de aprendizes para a docência de L2 em relação à língua-alvo, por exemplo, em uma experiência de aprendizagem por imersão, os subsistemas da língua-alvo podem se reestruturar de tal modo que o sistema como um todo pode ser afetado, como demonstrado no estudo de Mora e Valls-Ferrer (2012). Em seu estudo longitudinal, as pesquisadoras descrevem os diferenciais em termos de fluência e de acurácia oral além da complexidade linguística desenvolvida pelos seus alunos quando da aprendizagem de L2 em dois contextos formais - um estrangeiro e o outro, não estrangeiro (MORA; VALLS-FERRER, 2012). Ainda em relação às experiências docentes, Tsui (2003) menciona a experiência pela qual a professora Genie passa ao articular a sua relação com alunos que desafiam a sua autoridade em sala de aula, o que faz com que o comportamento da professora seja totalmente revisto quanto ao trato com os seus alunos (TSUI, 2003, p. 131). Em ambos os casos — tanto na experiência de imersão de aprendizes de L2 quanto na experiência da professora Genie — pode-se observar a capacidade de auto-organização. Tal auto-organização pode ocorrer tanto lentamente quanto de forma abrupta, incorrendo em novas cognições a partir das novas experiências. No caso da auto-organização do SC cognições ocorrer mais lentamente, pode-se inferir que a aprendizagem por imersão provavelmente ainda proporcionará continuidade à aprendizagem de L2 dos alunos de Joan C. Mora e de Margalida Valls-Ferrer, que poderão ter novos insights linguísticos decorrentes daquela experiência. Quanto à auto-organização do SC cognições ocorrer a partir de um episódio crítico — como no caso relatado por Amy Tsui — as cognições também são reelaboradas, revistas e reestruturadas por terem chegado a um limite, ‘forçando’ o sistema a tomar um novo direcionamento, o que de fato ocorre.

Como é possível observar a partir dos exemplos mencionados, as cognições também podem ser consideradas um SC na medida em que são dinâmicas, abertas a novos elementos

sistêmicos que, por sua vez, são originários de fontes tão diversas quanto a cultura, os valores e as emoções dos indivíduos, para mencionar algumas. Além disso, ao serem influenciadas pelos aspectos contextuais que as constituem, é possível propor que as cognições dos professores se constituem em um SC, consoante Feryok (2010).

Dessa perspectiva, e a fim de ilustrar o acolhimento do SC \Rightarrow FPL2 do subsistema das cognições dos professores de EM, na Figura 11 é inserido o referido SC em interação com o SC língua-alvo e com o SC das experiências em relação ao sistema maior.

Figura 11 - o subsistema das cognições inserido no SC \Rightarrow FPL2



Fonte: elaborado pela autora

Ao considerar o SC \Rightarrow FPL2 e ao associá-lo aos subsistemas da língua-alvo, das experiências e das cognições dos sujeitos envolvidos na formação para a docência é necessário que sejam levados em consideração os aspectos contextuais relacionados à FPL2 do EM, especificamente. Nesse sentido, recorre-se às asserções de Larsen-Freeman e Cameron (2008), que decretam a interconectividade sistêmica com o seu contexto, além da sua constante interatividade, peculiar a qualquer sistema aberto, ou seja, para as pesquisadoras,

[u]m sistema aberto não pode ser independente do seu contexto devido ao fluxo de energia ou matéria entre o sistema e o ambiente; o contexto é parte do sistema e da sua complexidade. Os sistemas em equilíbrio estão continuamente em adaptação às mudanças contextuais, e podem mudar internamente como resultado da adaptação às mudanças externas. Essa relação entre o sistema e o contexto é muito diferente daquela proposta pelos comportamentalistas, por exemplo. (...) Os sistemas abertos, em contraste, não somente se adaptam aos seus contextos, mas também promovem mudança nos contextos; esses sistemas não são somente dependentes do

contexto, mas também influenciam o contexto⁷⁵. (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 34).

Assim, ao tomar-se a perspectiva da FPL2 do EM, de certo modo já se está definindo o contexto no qual o referido SC se situa – conforme ilustrado na Figura 8. Entretanto, dentre os fatores contextuais que se inter-relacionam para compor o SC⇒FPL2, há ainda aqueles que podem influenciar a trajetória sistêmica, promovendo pontos de bifurcação e, assim, a emergência de novos comportamentos do sistema. Desse modo, em um programa de formação inicial de professores de L2 há que se considerar, além dos aspectos contextuais já apontados – ou seja, aqueles que inserem o sistema educacional organizado pela LDB e o EM –, também os subsistemas contextuais que podem ser traduzidos por fatores contextuais: – “fatores contextuais não são externos ao sistema, mas tornam-se parte do sistema” (Larsen-Freeman; Cameron, 2008, p. 68).

Essa perspectiva permitiu que na concepção do SC⇒FPL2 fosse possível agregar outros dois fatores contextuais ao sistema ora proposto, conforme ilustrado na Figura 12. Esses fatores são apresentados mais pormenorizadamente na Subseção 2.5 – *O Âmbito Nacional da Formação de Professores*, que circunscreve o contexto de aprendizagem e o contexto de ensino no qual o professor de L2 do EM está inserido.

Figura 12 – os subsistemas dos contextos de ensino e de aprendizagem inseridos no SC⇒FPL2



Fonte: elaborado pela autora

⁷⁵ “An open system cannot be independent of its context since there is a flow of energy or matter between system and environment; the context is part of the system and its complexity. Systems in equilibrium are continually adapting to contextual changes, and may change internally as a result of adapting to external change. This relationship between system and context is quite different from that proposed by behaviorists, for example. (...) open systems, in contrast, not only adapt to their contexts but also initiate change in those contexts; these systems are not just dependent on context but also influence context.” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 34)

A fim de compor a compreensão do papel dos contextos de ensino e de aprendizagem para os quais o profissional do ensino de L2 precisa se preparar, nas seções seguintes são apresentados aspectos que estão inextricavelmente relacionadas à formação para a docência em geral, e para a FPL2 em particular. Dentre esses aspectos, as prescrições e as contingências formativas e institucionais que subjazem às práticas dos professores de inglês do EM são amparadas pelas contribuições da academia, conforme apresentado na subseção que trata especificamente sobre *O Cenário Investigativo da FPL2 no Brasil*.

2.5 O ÂMBITO NACIONAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A L2

Com o afastamento do paradigma processo-produto, os pesquisadores educacionais aprofundaram o entendimento sobre a aprendizagem para a docência (BALL, 2000; FREEMAN, 2002; KENNEDY, 1991; TARDIF, 2006) ao mesmo tempo em que vivenciaram intensa mudança nas relações sociais que se configuravam a partir de reflexões paradigmáticas relacionadas à natureza dos processos produtivos (KUENZER, 1999). Tais mudanças atingem o contexto nacional das políticas educacionais com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Sob as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) está abrigado todo o sistema educacional brasileiro, da educação infantil ao nível superior inicial, âmbito no qual a formação de professores de L2 é conduzida, necessariamente, através das faculdades de Letras das instituições de ensino superior, tanto do setor público quanto do setor privado. Nas subseções que seguem, é traçado um panorama da educação básica nacional, atentando sempre para as disposições de caráter permanente, prescritas pela LDB. As disposições de caráter transitório, quando mencionadas, advêm das análises de autores consultados para a fundamentação do presente estudo.

Primeiramente, o âmbito do EM da perspectiva formativa do estudante é destacado com vistas ao entendimento dos saberes que os professores que atuam nesse contexto devem se apropriar. Na sequência, são pontuadas as relações do âmbito do nível médio da escolarização, da perspectiva do professor, particularmente quanto à formação docente, a partir de documentos legais e oficiais, recentemente publicados pelo Ministério da Educação e pelos órgãos de divulgação de índices educacionais, além da análise crítica de pesquisadores educacionais que se ocupam especificamente da formação de professores do EM (KUENZER, 2011; PINTO, 2007).

2.5.1 O Contexto de Aprendizagem do Ensino Médio da Educação Básica Nacional

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, em 1996, marca a culminância de discussões que, ao longo de seis anos, trataram das questões educacionais que precisavam entrar em sintonia tanto internamente - e adequar-se aos novos preceitos constitucionais de 1988 -, quanto externamente, refletindo as reformas educacionais norte-americanas e europeias, que já influenciavam outros países da América Latina nos anos 1990. Após a LDB, o grande núcleo da escolarização brasileira é mantido em dois níveis bem distintos - o ensino fundamental e o médio -, além da educação infantil, da educação de jovens e adultos e do ensino técnico. Nesta seção, discorre-se especificamente sobre o nível secundário da educação básica nacional, o EM.

Formalmente, o acesso à educação básica e a ampliação do número de anos da escolaridade básica, com o recente acréscimo do primeiro ano do ensino fundamental, garantem escolarização ao estudante brasileiro dos seis aos 15 anos de idade. Na prática, no entanto, o que se observa é que a manutenção do sistema organizacional dos “antigos cursos primário e ginásial continua existindo” (SCHWARTZMAN, 2010). Embora a estruturação do ensino fundamental e do ensino médio seja marcada pela distinção de foco - o ensino fundamental se concentra no aprendiz, enquanto que o EM se concentra no conteúdo (FREEMAN, 2002) -, o nível secundário da educação básica nacional ainda deixa muito a desejar no que se refere à operacionalização dos preceitos legais e, decorrente disso, à consecução de seus objetivos precípuos, ou seja, ‘a preparação para o trabalho e a possibilidade de o jovem continuar aprendendo’ (BRASIL, 1996).

A partir de uma composição aparentemente flexível, a LDB é constituída por ambiguidades que podem impactar no conjunto dos artigos do documento (SCHWARTZMAN, 2010). Especificamente em relação às normativas atinentes ao EM, a rigidez da composição dos currículos e o grande número de matérias obrigatórias é, muitas vezes, determinante para o desinteresse dos jovens e, conseqüentemente, para os altos índices de evasão e de repetência registrados nos últimos censos escolares. Mesmo registrando decréscimo, nos últimos anos a taxa de evasão escolar do EM permanece em 9,6% e a de reprovações, em 13,1%, de acordo com dados do MEC/Inep* (2012).

A Lei que abre espaços para características regionais e reconhece a necessidade de contemplar as idiossincrasias locais a serem incluídas nas grades curriculares da educação

* <http://portal.inep.gov.br/basicas-censo>

básica (LDB: Capítulo II - Seção I: Das Disposições Gerais da Educação Básica), através de “uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (Art. 26º) é a mesma que vai ao detalhe da prescrição, nomeando componentes curriculares e instituindo, “obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (Art. 26º §1º); “o ensino da arte”, que constitui “componente curricular obrigatório” (Art. 26º §2º); “a educação física” (Art. 26º §3º); “o ensino da História do Brasil (...) especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Art. 26º §4º); além de, “obrigatoriamente, (...) o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna” (Art. 26º §5º). Somados aos componentes curriculares dispostos no Artigo 26º estão “os conteúdos curriculares da educação básica”, nominalmente citados no Artigo 27º sob o elenco de quatro itens tão abrangentes quanto podem ser caracterizados os “valores fundamentais” (Art. 27º I), as “condições de escolaridade” (Art. 27º II), a “orientação para o trabalho” (Art. 27º III) e a “promoção do desporto educacional” (Art. 27º IV) que, necessariamente, são contemplados através da adição de (mais) matérias que, uma vez incluídas nas grades curriculares, devem ser cumpridas por professores e alunos de forma compulsória.

Os artigos da LDB que tratam especificamente do EM contemplam ainda o aprofundamento dos estudos do ciclo fundamental da educação básica - conforme citados no parágrafo anterior -, ao mesmo tempo em que estabelecem as diretrizes que também se somam àquelas. De acordo com o Artigo 36º, o EM deverá destacar “a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes” (Art. 36º I), através de “metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes” (Art. 36º II), além de incluir “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (Art. 36º III).

O cenário educacional que compõe o nível de ensino que tem por objetivo “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (Artigo 35º I), entre as outras mais especificamente detalhadas, é bastante ambicioso. Ao depositar sobre o adolescente de 15 a 17 anos (guardada a faixa etária ideal para a frequência deste nível da escolaridade básica) e sobre os professores, individualmente, a administração de aproximadamente quinze matérias obrigatórias no decorrer dos três anos do EM, a proposta curricular deste nível da escolaridade do cidadão brasileiro parece destacar-se do seu objetivo. A ideia que o jovem possa “continuar

aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Artigo 35º II) encerra incoerência na medida em que parte de uma concepção cujo alto nível de inflexibilidade é, basicamente, a experiência do jovem durante período de formação circunscrito ao EM. Desta forma, quando a LDB vislumbra o EM como um período em que “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Artigo 35º III) seja uma das finalidades desta etapa da escolaridade, seria apropriado uma reflexão mais aprofundada sobre as ações práticas que os adolescentes precisam administrar para, afinal, exercitarem sua autonomia intelectual e o seu pensamento crítico. Ilustrativamente, Paulo Flávio Ledur (ZERO HORA, 2012) aponta que uma das causas da decadência da educação brasileira estaria relacionada ao alto nível de memorização exigido dos alunos desde o ensino fundamental. De acordo com o professor de língua portuguesa, o nível de recepção é tão superior ao nível de produção, que o aluno passa praticamente toda a sua vida escolar sem utilizar a inteligência, o que reflete nos níveis de graduação e de pós-graduação e, conseqüentemente, na base do desenvolvimento da nação, e sistematiza:

A aprendizagem baseada apenas na memória é limitada, estática, inconsequente, não evoluindo espontaneamente para novos conhecimentos. Nesse modelo, o aluno se limita a receber. Ao lançar mão predominantemente, da inteligência, do raciocínio lógico-dedutivo, da atenção e da reflexão, sua aprendizagem torna-se conseqüente, construtiva, reflexiva, dinâmica, ilimitada. Em vez de recebê-lo pronto, o aluno conquista o conhecimento. Portanto, é imperioso que o preparemos para pensar mais e decorar menos. (...) Sem contar que se trata de uma forma mais desafiadora e, por isso mesmo, mais prazerosa e conquistadora do conhecimento.” (ZERO HORA, 2012: p. 17)

Alternativamente, e vindo ao encontro do objetivo de proporcionar aos jovens a condição de compreender “os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (Artigo 35º IV), caberia uma revisão do formato das grades curriculares do EM, extremamente rígidas em suas concepções. O que se observa, dentro dos planos de ação educacional para esse nível de ensino ainda são propostas que, apesar de meritosas, não estão em conformidade com a realidade física das escolas, por um lado, ou com o preparo de professores e dos gestores escolares, por outro.

Um exemplo claro de iniciativa recente do Ministério da Educação é a proposição do programa denominado Ensino Médio Inovador que, através de documento orientador (BRASIL, 2009), antevê “a necessidade do estabelecimento de políticas educacionais para os adolescentes e jovens, com a oferta de EM de qualidade, de acordo com os indicativos sobre a organização curricular para esta etapa da educação básica, adequados às perspectivas da

sociedade moderna” (p. 3). A organização curricular, de acordo com a redação do documento orientador, promove também a possibilidade “de propostas curriculares para o ensino médio, capazes de disseminar nos respectivos sistemas [municipal, estadual ou federal] a cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea” (op. cit.). No que diz respeito aos pressupostos curriculares, os redatores do documento (BRASIL, 2009) ambicionam pela reversão de dados negativos relacionados a esse nível de escolarização e reconhecem a necessidade de uma nova organização curricular que promova as bases para um EM efetivamente inovador. Ao promover diferentes formas de organização, a sugestão é que as disciplinas sejam articuladas através de “atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (p. 7), na qual o trabalho é elemento educacional predecessor das relações sociais que concorrem “para a construção de uma nação” que circunscreva “aspectos culturais sociais, políticos e econômicos como condição para uma relação soberana e não subalterna às demais nações.” (BRASIL, 2009: p. 6).

Visto desta perspectiva, o Ensino Médio Inovador contempla elementos relevantes do ponto de vista da manutenção do país entre superpotências econômicas emergentes (GRADDOL, 2006), ao mesmo tempo em que chancela a ambição pela diminuição do isolamento da educação, da ciência e da tecnologia em nosso país (CASTRO et al, 2012). Desse modo, um documento orientador que se comprometa com “o apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos que visem o aprimoramento de propostas curriculares para o ensino médio” (BRASIL, 2009: p. 3) e cujos pressupostos para a inovação curricular consideram que “o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores” (ibid.: p.7) precisa ser compreendido de forma aprofundada pelos envolvidos, ou seja, a comunidade em geral, os pais, os alunos e os profissionais do ensino (KUENZER, 2001).

Com base nesta perspectiva do EM - a dos alunos, ou aquele das aprendizagens desejadas -, se quer argumentar quanto aos obstáculos que podem ser encontrados quando da operacionalização de ideias propostas de maneira tão generalista (SCHWARTZMAN, 2010). Ao estabelecer um referencial de tratamento curricular e ao indicar as condições básicas que devem orientar as iniciativas que visem à observação do programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009), as reais condições de aplicabilidade do que é proposto no Programa são, de certa forma, ignoradas. Deve-se, por exemplo, levar em consideração que os investimentos desse nível da educação básica estão, por lei, sob a responsabilidade dos governos estaduais

que, descapitalizados, enfrentam dificuldades em atender à demanda da universalização do ensino, neste âmbito (KUENZER, 2001). Do ponto de vista físico, atividades teórico-práticas que dependam de laboratórios que estimulem a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento ou a oferta de atividades optativas podem ser prejudicadas por dependerem de espaço apropriado que acomode não somente a operacionalização das respectivas aprendizagens, mas também a implementação da carga horária mínima estabelecida, “de 3000 horas, estendendo-se por 2400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa” (BRASIL, 2009: p. 10). A ampliação de carga horária, em muitos casos, já é impeditivo suficiente para a mera acomodação de alunos, que necessitariam compartilhar o espaço físico da oferta de dois turnos em um somente.

A panorâmica da aprendizagem proporcionada no EM da educação básica nacional é, com efeito, uma proposta que se quer tão flexível quanto abrangente. No entanto, a estrutura que se dispõe, observadas as prescrições legais e as determinações do que deve ser ensinado nesse nível de escolaridade, incide sobre a prática de forma malograda, o que acaba por concorrer para o quadro anômalo e anacrônico que se apresenta atualmente. Mesmo as proposições mais inovadoras não parecem avançar “no sentido de introduzir uma diferenciação efetiva no ensino médio brasileiro” (SCHWARTZMAN, 2010: p. 9) e, nesse sentido, negam aos jovens o exercício do “*direito à diferença*, sem que isso se constitua em *desigualdade*” (KUENZER, 2001: p. 35 – itálicos da autora).

Idealmente, e dadas as contingências da contemporaneidade, a diversificação e a efetiva flexibilização parecem ser caminho alternativo para a democratização de um EM que ambicione a inserção do maior número de jovens – “quando todos, ou quase todos, querem e devem completar a educação média, não é possível esperar que todos tenham o mesmo tipo de educação” (SCHWARTZMAN, 2010: p. 13). A concepção de um ensino propedêutico que ignora as diferenças locais, ou que o aluno do interior do Tocantins, o da região metropolitana da capital mineira, o da zona rural mato-grossense, e o da serra gaúcha não possam prescindir da mesma grade curricular é, no mínimo, ingênua. Medidas legais mais arrojadas mereceriam atenção no sentido de valorizar o jovem e suas escolhas no que tange aos conteúdos e à formação de grades curriculares que se coadunem com a cultura, com as habilidades e com os valores daqueles diretamente envolvidos com o ensino e com a aprendizagem, ou seja, os alunos e os professores do EM. Medidas mais pontuais, intelectualmente informadas e coerentemente organizadas com as realidades que se apresentam aos jovens e aos professores do EM poderiam iniciar um processo de reversão do quadro colapsado em que esta etapa da

educação básica se encontra. Para fins de registro temporal, é importante enfatizar que “o desempenho dos colégios mantidos pelos Estados piorou no ano passado em relação a 2010. Dos 50 melhores educandários do país, apenas três são públicos, e todos são federais – na edição anterior, eram seis.*” (ZERO HORA, 2012: p. 16).

De uma perspectiva tão realista quanto possível, para fins de contextualização deste estudo, o cenário de EM da educação básica brasileira que se dispõe é esse de relações dúbias entre os documentos legais, frequentemente redigidos em linguagem pomposa, mas com vínculo tênue quanto às realidades sobre as quais discorre. Como forma de reverter essa situação em que alunos e professores experimentam nestes tempos de profunda crise desta etapa da escolarização, estudos que aprofundam questionamentos têm contribuído – já há mais de uma década – com sugestões de pesquisadores comprometidos com a educação nacional (KUENZER, 2001; SCHWARTZMAN, 2002; SCHWARTZMAN; BROCK, 2003). Basta, no entanto, que tais contribuições encontrem caminho para que a integração do jovem no mercado de trabalho e nas diferentes esferas do conhecimento se efetive, ou seja,

Mais do que nunca, o Ensino Médio no início do novo século deverá superar a concepção conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Essa mudança é imperativo de sobrevivência em um mundo imerso em profunda crise econômica, política e ideológica, onde a falta de utopia tem levado os jovens ao individualismo, ao hedonismo e à violência, em face da perda de significado da vida individual e coletiva. (KUENZER, 2001: p. 42)

Com base nesse contexto de aprendizagem formal, cujo elenco de componentes curriculares é demasiadamente amplo para acomodar em profundidade os saberes que constituem cada matéria, não deveria causar estranhamento a pouca valia que os adolescentes dispensam aos estudos secundários e, por consequência, à sua continuidade. Vale lembrar que, fundamentalmente, a tarefa precípua do EM deveria ser a proposição de possibilidades ao jovem, sejam elas de aprofundamento das suas competências, de desenvolvimento de seus interesses, de contribuição às demandas locais, ou (até mesmo!) de continuidade acadêmica, para nomear algumas.

Finalmente, ao subscrever a necessidade de alternativas às proposições que têm sido feitas no sentido de promover o EM a uma etapa efetivamente inclusiva da parcela da

* O DESAFIO da escola pública. (editorial). **Zero Hora**; 24 de novembro de 2012. Acessível eletronicamente em <http://wp.clicrbs.com.br/opiniaozh/2012/11/24/editorial-judiciario-sem-floreios-2/> (último acesso – 10 maio 2013)

população que mais depende de políticas públicas, é importante que se reitere os números divulgados pelo Ministério da Educação, a propósito dos resultados do Enem/2011, ou seja: - “92% das escolas estaduais tiveram notas abaixo da média geral do país, que já é insatisfatória. E esse não é um problema localizado nas regiões mais pobres. Nenhum Estado [brasileiro] conseguiu registrar mais de 20% das escolas com notas acima da média nacional*” (ZERO HORA, 2012).

Dado o panorama de aprendizagem delineado na presente subseção, nas páginas seguintes são retomadas as questões relacionadas ao objetivo geral deste estudo, que parte da convicção de que pesquisas sobre a FPL2 podem contribuir para a melhoria do panorama educacional no âmbito do EM da educação básica nacional. Para conduzir esse raciocínio, tais aspectos são ponderados do ponto de vista do ensino, enfatizando o papel precípua do EM da escolaridade básica nacional.

2.5.2 O Contexto de Ensino do Ensino Médio da Educação Básica Nacional

A caracterização do contexto do EM apresentada na subseção anterior descreve o cenário de aprendizagem dos jovens e a sua relação com o grande número de componentes curriculares que, conforme argumentado, impactam no seu nível de comprometimento, o que é francamente revelado pelos índices de abandono, de evasão e, não surpreendentemente, do desempenho escolar daqueles que efetivamente frequentam esse nível de ensino, conforme os resultados do Enem, recentemente divulgados (BRASIL-Inep, 2011). Desse contexto, fazem parte os professores do EM, docentes da vasta gama de matérias que precisa ser abordada ao longo dos três anos finais da educação básica.

Da mesma forma que a escolarização das crianças e dos jovens da educação básica é prescrita pela LDB (BRASIL, 1996), também a formação de professores segue os ditames apresentados, entre outros, nos Artigos 61º a 67º do documento mor da educação nacional. De acordo com os referidos artigos, os fundamentos concernentes aos profissionais da educação devem observar o atendimento dos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, circunscrevendo as características específicas de cada fase do desenvolvimento dos estudantes, referindo, nos incisos I e II do Artigo 61º, a associação entre teoria e prática, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores dos professores em formação inicial ou em formação continuada. O documento exime-se de especificar quais os tipos de formação ou

* idem nota anterior

de experiências anteriores seriam considerados, mantendo a característica generalista das asserções legais.

Especificamente em relação à formação de docentes para atuar na educação básica, o Artigo 62º esclarece que esta “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”, e amplia, estabelecendo, através da Lei, os institutos superiores de educação, que podem abranger “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” Prevalece, portanto, a interpretação que somente a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental poderiam prescindir da formação em nível superior, de acordo com a Lei. No caso dos docentes de nível médio, inclusive os do ensino fundamental a partir do 6º ano (antiga 5ª série), depreende-se, a partir dos documentos, que a formação docente deve ser feita exclusivamente através de cursos de nível superior.

No que tange à formação do professor de EM da educação básica nacional, o Artigo 67º institui que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”, os itens dispostos nos respectivos incisos, ou seja, o ingresso por concurso público (inciso I), o aperfeiçoamento profissional continuado (inciso II), o piso salarial profissional (inciso III), a progressão funcional (inciso IV), a inclusão na carga horária de trabalho de período para estudos, planejamento e avaliação (inciso V), e, por fim, condições adequadas de trabalho (inciso VI) – sempre mantendo a característica generalista inerente aos textos legais.

Ainda que os preceitos legais a serem observados pelo nível médio da escolaridade do cidadão brasileiro sejam elaborados no nível federal, é importante a menção de que são as redes estaduais de ensino que detêm quase a totalidade das matrículas públicas deste âmbito escolar – conforme dados do censo escolar (BRASIL-Inep, 2010), o equivalente a 85,9% dos alunos matriculados. Como consequência dessa atribuição, a realidade se faz sentir, fundamentalmente, a partir da capacidade de financiamento dos respectivos Estados. Para fins ilustrativos, distorções como os fatores de ponderação (índice utilizado para a definição do valor/aluno para as diferentes modalidades de ensino) revelam que, em decorrência da utilização do espaço físico e de turnos ociosos de escolas de ensino fundamental, o custo de um aluno do EM é menor para as respectivas unidades federativas do que um aluno do ensino fundamental final (PINTO, 2007). Isso ocorre a despeito da formação docente exigida por Lei ser a mesma daquela prescrita aos docentes do EM e da demanda por laboratórios, espaços específicos para a preparação para o trabalho e necessidade de ambientes que atendam as

respectivas áreas do saber ser maior, conforme os objetivos estabelecidos no Artigo 35º da LDB, referentes aos três anos finais da educação básica.

Não deveria causar estranheza, portanto, que o nível médio da escolaridade brasileira seja o mais problemático da educação básica nacional, conforme apontam, entre outras fontes, os números fornecidos pelo censo escolar de 2010 (BRASIL-Inep, 2010). De acordo com os dados do Instituto Nacional, dos 9,4 milhões de jovens de 14 a 17 anos de idade, 8,4 milhões estavam matriculados em 2010, sendo que destes, somente 50,2% dos alunos concluíram o EM. Além disso, de acordo com o Relatório de Metas do movimento da sociedade civil Todos pela Educação, “no estado com os melhores desempenhos para o Ensino Médio, mais de quatro quintos dos alunos saíram da Educação Básica sem o aprendizado mínimo desejável.” (CRUZ et al, 2011, p. 55).

A ênfase em ações promotoras da universalização da educação básica tem se mostrado eficaz no que se refere aos anos fundamentais - 1º ao 9º anos - do ensino. Entretanto, a alocação e a gestão de recursos continuam sendo necessidades prementes do EM, tanto no que tange à valorização dos alunos - especialmente dada a iminência de os jovens terem que fazer as suas escolhas profissionais; quanto em relação à valorização do professor, com vistas à permanência daqueles que já atuam nas redes regulares de ensino e à atratividade da carreira docente aos egressos da última etapa de escolarização.

Consoante Kennedy (1991), as expectativas públicas sobre as escolas têm caráter preponderante na formação do alunado jovem, que precisará se envolver em locais de trabalho que exigem sujeitos mais flexíveis, adaptáveis, hábeis na solução de problemas e que saibam trabalhar colaborativamente, por exemplo. Para que isso ocorra, é essencial que o docente que atua com os jovens tenha condições de desenvolver o seu trabalho a contento, proporcionando-lhes situações de aprendizagem que venham ao encontro de tais expectativas. Especificamente afeta ao caso brasileiro, a condição de empregabilidade do jovem egresso do EM está inextricavelmente relacionada a políticas internas e externas (KENNEDY, 1991), que dependem de cidadãos intelectualmente capazes e globalmente situados criticamente, para se colocarem de forma condigna no mercado de trabalho.

A atenção que se reivindica ao EM da educação básica brasileira é, em verdade, profundamente dependente de uma nova ordem econômica, política, social e, portanto, educacional que se dispõe, além de concepções que devem ser feitas a partir da constituição e do valor social de cada profissão, inclusive da carreira docente.

A evolução do conceito de carreira, que até meados dos anos 1970 estava alicerçada “sobre a estabilidade, o enriquecimento, o progresso e uma divisão sexual e social do trabalho bem delimitada” (CHANLAT, 1995: p. 75) já não atende totalmente às demandas da contemporaneidade, exceto em países como o Japão, onde o modelo tradicional é vigente devido, principalmente, a fatores culturais relacionados. De acordo com Chanlat (1995), o Japão é um dos poucos países industrializados que utiliza o modelo tradicional de carreira, no qual a predominância masculina pertencente a grupos socialmente dominantes desfruta de estabilidade e de perspectiva de progressão linear vertical de ascensão profissional.

Como ilustração dos modelos modernos de carreira, Chanlat (1995) refere-se, além do Japão, a países como a Alemanha, os Estados Unidos, a França, a Holanda e a Suécia, onde os profissionais podem ser um homem ou uma mulher, pertencentes a grupos sociais variados e que podem ou não desfrutar de instabilidade na sua progressão profissional. Da mesma forma que o país oriental é particularmente influenciado por questões culturais, Chanlat (1995) compara a Alemanha e França, países europeus ocidentais vizinhos entre si, para caracterizar que suas gestões de carreira “não são compreensíveis se não as remetermos à cultura, ao sistema de educação e ao modo de reprodução das elites” (CHANLAT, 1995: p. 70), e esclarece que “a França moderna - herdeira da ordem social feudal e de valores aristocráticos - realiza uma gestão [de carreira] baseada na distinção social e da honra” (op. cit.: p. 71); os Estados Unidos, por sua vez, por terem sido “fundados por mercadores religiosos - desenvolveram uma lógica contratual baseada na equidade e em uma certa ética puritana.” (p.71). Assim, para Chanlat (1995), cada país parte de suas próprias idiosincrasias para fundamentar o valor das carreiras nas instâncias políticas, econômicas, sociais e culturais: - “Deste modo, a carreira na França está fundada sobre a nobreza do diploma, a carreira alemã, sobre a experiência profissional, a carreira americana sobre os méritos e performances individuais e a carreira holandesa sobre a especialização e o espírito igualitário.” (op. cit.: p. 71). Caberia a nós brasileiros, assim, o questionamento acerca do nosso caráter e da nossa índole para definir em quais bases e sobre quais valores são fundamentadas as futuras carreiras de nossos jovens e as atuais carreiras de nossos professores.

Da mesma forma que as diversas opções profissionais se organizam, também a carreira docente depende do sistema cultural - ou seja, os valores dominantes -, da estrutura social, do sistema político e da estrutura econômica para ser desenvolvida. Tais fatores, por sua vez, têm alto impacto nos projetos dos jovens, que precisam considerar aspectos objetivos e subjetivos na escolha da profissão. Os aspectos objetivos são caracterizados por aqueles que, de uma

perspectiva situada, circunscrevem as condições históricas, sociais e materiais, ou, como Chanlat (1995) adverte, dependem do valor atribuído a determinada carreira, dentro de cada contexto, uma vez que esta ideia é “enraizada socialmente na cultura, na história e nas estruturas sociais próprias de cada país.” (CHANLAT, 1995: p. 71). Os aspectos subjetivos, por sua vez, dependem fundamentalmente de como o indivíduo se vê e do valor que se atribui no contexto do trabalho, ou seja, como os fatores que o constituem a partir das relações com o seu meio e que lhe são disponibilizadas através de conexões transpostas através da linguagem, com base na experiência, operam nas suas ações.

Assim, somada às questões relacionadas à constituição da carreira docente e à alocação de recursos, que, mesmo não sendo focos deste estudo, desempenham papéis preponderantes no efetivo “enfrentamento das propostas que vêm sendo implementadas a partir das diretrizes curriculares” (KUENZER, 2011, p. 688), está a necessidade de ações consistentes que objetivem a criação de estratégias que vislumbrem a realização das expectativas públicas sobre as escolas e, conseqüentemente, sobre o professor (KENNEDY, 1991; TARDIF, 2006). Uma das alternativas encontradas e praticadas pelos últimos governos é a formação a distância.

Programas do governo federal e redes de instituições públicas e comunitárias de ensino superior têm se mobilizado no sentido de promover a formação de professores, prioritariamente com o intuito de suprir as redes públicas de ensino com profissionais graduados nas disciplinas que lecionam, conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL-Inep, 2009), os quais revelaram que 47% dos professores do EM não possuíam formação na respectiva área de atuação durante o período recenseado. Sobre essa situação educacional, Kuenzer (2011) considera preocupante o fato de 45,8% dos professores de educação básica matriculados em cursos de graduação estar vinculado a cursos de graduação a distância, especificamente devido à falta de rigor na avaliação destas propostas (KUENZER, 2011)

Além da formação a distância, iniciativas que contemplam a formação continuada dos professores têm sido caracterizadas pelo alto volume de investimento direcionado para esses programas, inclusive avalizadas através de formulações específicas no Plano Nacional da Educação (BRASIL-PNE, 2010) para o período 2011-2020, como apresentado, especificamente nas Metas 15 a 18. O Documento explicita que aos professores da educação básica será provida “formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Meta 15), além da inserção de “50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu”, garantindo-lhes formação

continuada nas respectivas áreas de atuação (Meta 16). Aos professores do setor público também é objetivada a aproximação do “rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente” (Meta 17), além de “assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino” (Meta 18). Para cada uma das metas, são descritas as estratégias implementadoras que, ao estabelecerem ações específicas, deverão promover incentivo à formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação em geral.

Por meritorias que sejam, as iniciativas expressas tanto através dos programas de formação continuada quanto aquelas que deverão ocorrer no sentido de irem ao encontro do cumprimento das metas do PNE 2011-2020 precisam ser cuidadosamente avaliadas uma vez que “a qualificação individual tem impacto reduzido sobre a qualidade do trabalho, quando não se insere em uma dinâmica mais ampla e intencional de qualificação do coletivo de professores a partir da escola” (KUENZER, 2011, p. 674). Tal cuidado é necessário devido, entre outras razões, à disparidade de 30% a 40% existente na relação entre o número de licenciados e aqueles que efetivamente atuam nas séries finais do ensino fundamental e no EM (KUENZER, 2011). Como ilustração desta relação licenciados-atuantes, na matéria de Educação Física, em que 77,2% dos professores que atuam na área têm formação específica, somente 16% atua no EM (BRASIL-Inep, 2009). Decorrente dessa informação, é possível inferir que a mera ampliação ou incentivo da oferta dos cursos de formação de professores não configura garantia de atendimento condizente às necessidades do EM, se considerado o baixo índice de licenciados que efetivamente atuam como professores nesse nível (KUENZER, 2011). Especificamente em relação à área do ensino de línguas, observa-se que 42,4% dos professores de Língua e Literatura Estrangeira têm formação específica na área; 6,6% são formados em pedagogia e 11,2% tem formação em outras áreas. A informação referente aos 39,8% restantes, no caso dos professores de Língua e Literatura Estrangeira, tem a classificação “mesmo curso”, de acordo com o critério de equivalência do conteúdo temático da área específica do curso de graduação, estabelecido com base na tabela de classificações de cursos utilizada pelo Instituto na geração das estatísticas da educação superior (BRASIL-Inep, 2009).

Ao delinear o contexto de atuação do professor do EM, é possível observar que a relação entre o desejado e o tangível permanece entrecortada por uma diversidade de circunstâncias que dependem muito mais de ações concretas do que de prescrições legais. Uma das funções da pesquisa, neste sentido, é o compartilhamento de informação e de saberes que,

uma vez entretecidos, podem contribuir substancialmente para operar mudança do *status quo* desta etapa da educação.

Da perspectiva da LA, na seção seguinte é apresentado o contexto investigativo da FPL2 no Brasil, que, por sua vez, se organiza não somente a partir das contingências situacionais, mas também a partir das ações fundamentadas na pesquisa que se fortalece pela seriedade dos especialistas brasileiros envolvidos e pelo comprometimento de pares identificados com as demandas da FPL2 brasileiros.

2.6 O CENÁRIO INVESTIGATIVO DA FPL2 NO BRASIL

No âmbito da Linguística Aplicada e do ensino da língua inglesa nos mais diversos contextos educacionais formais, pode-se dizer que a FPL2 é um ramo do conhecimento relativamente novo, com pouco mais de duas décadas de pesquisas e de organização de estudos. Nacionalmente, “parece haver um consenso de que a melhoria do ensino passa pelo investimento no professor, quer na sua formação, quer na melhoria de seu salário” (LEFFA, 1999:18). Além disso, não há quem questione o impacto que programas de incentivo educacional promovidos pelo governo federal através de intercâmbio com instituições de ensino no exterior (por exemplo, o programa *Ciência sem Fronteiras*⁷⁶) podem causar na educação brasileira, considerando que sejam “recuperadas e ampliadas as experiências anteriores de ensino intensivo de línguas, em grande escala.” (CASTRO et al, 2012: 31).

A situação que se antevê, no entanto, é que o conhecimento de línguas, e em particular o de língua inglesa, parece ser um dos grandes entraves não somente para a inserção dos jovens em programas de intercâmbio escolar e acadêmico, mas também para o exercício pleno da cidadania - especialmente se forem levados em consideração as questões relacionadas à empregabilidade desses jovens (KUENZER, 2001). Independentemente do desejo desses cidadãos em participarem de projetos ligados à academia ou de optarem por alternativas profissionais como forma de inclusão na sociedade contemporânea, o que se faz urgente é um ensino de inglês na escola regular que habilite o aluno egresso do EM a um trânsito intercultural (GARCEZ, 2008d) genuinamente inclusivo e factível. Ocorre, no entanto, que na escola pública (e também em muitas escolas particulares) “o cenário é de malogro: lugar de alunos que não aprendem, de professores que não sabem a língua que ensinam (...), o ensino

⁷⁶ Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento - CNPq e Capes -, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

de inglês é uma história de faz-de-conta, encenada por professores invisíveis.” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 10).

A partir desse quadro, e dada a percepção de que o número de pessoas fluentes em língua inglesa no país é bastante reduzido – inclusive entre os próprios professores de inglês –, pesquisadores e professores têm se dedicado à formação de futuros colegas e à articulação de saberes junto àqueles já em exercício (ALMEIDA FILHO, 2011; ALVAREZ, 2010; CELANI, 2002 e 2008; CRISTÓVÃO; GIMENEZ, 2005; MICCOLI, 2011; MOITA LOPES, 2000; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

Gimenez e Cristóvão (2004), a partir da análise de Cursos de Letras com dupla habilitação (inglês e português), propõem uma discussão sobre os aspectos relativos à identidade profissional de futuros professores, relacionando objetivos e definição de conteúdos à prática de ensino e suas articulações, à inserção dos futuros colegas em comunidades de prática e ao desenvolvimento de atitude investigativa, no que tange à reformulação curricular. Sob a organização das mesmas autoras (CRISTOVÃO; GIMENEZ, 2005), professores envolvidos em programa de formação de professores de inglês do Estado do Paraná que promove encontro anual de professores formadores de língua inglesa (ENFOPLI), com a colaboração do Conselho Britânico, desenvolveram relatos provenientes de suas experiências formativas e acerca de aspectos envolvidos em programa de capacitação profissional de ensino de L2, abordando questões relacionadas aos currículos dos cursos de Letras daquele estado federativo e à interface entre teoria e prática pedagógica (FREITAS; SIMÕES, 2005; ORTENZI, 2005; PERIN, 2005). Além desse tema, o compromisso social do professor de L2 (JORDÃO, 2005), a proficiência linguística dos futuros professores de L2 (GIMENEZ, 2005) e as relações com os espaços escolares (BASSO, 2005; CRISTÓVÃO, 2005) também são abordados na publicação de Cristóvão e Gimenez (2005). Mais recentemente, foram organizados os temas recorrentes em trabalhos desenvolvidos entre o período de 2002 e 2006 pelos formadores participantes do grupo de professores que anualmente divulga os trabalhos desenvolvidos no Paraná, com representativa participação de instituições de ensino daquele Estado (QUEVEDO-CAMARGO, 2008).

A organização de Gladys Quevedo-Camargo (2008) é particularmente importante para o cenário da formação de professores de inglês no Brasil por considerar três aspectos relevantes para a FPL2. Primeiramente, a pesquisadora apresenta uma organização de trabalhos que, durante cinco anos, foram desenvolvidos especificamente dentro da área de FPL2, identificando temas recorrentes que, além de apontar novas direções para os trabalhos

desenvolvidos pelos professores formadores do Estado do Paraná, também podem refletir as necessidades nacionais da formação de professores de inglês; some-se a essa motivação inicial, o grau de comprometimento do grupo, que, ao olhar para a sua história, tem condições de projetar o seu futuro. Outro aspecto extremamente contributivo para a área da FPL2 que o material organizado por Quevedo-Camargo (2008) disponibiliza é a indicação nominal dos temas que, apesar de abrangentes, sinalizam as áreas de interesse e, provavelmente, de necessidade de aprofundamento do ponto de vista investigativo no nível da formação inicial dos professores de L2; os referidos temas identificados são: “crenças, desenvolvimento profissional, ensino de línguas estrangeiras, ensino em time, formação de professores, prática, professor de inglês, professor de língua estrangeira e reflexão” (QUEVEDO-CAMARGO, 2008, p. 27). Finalmente, a pesquisadora conclui a organização dos trabalhos sinalizando reflexões futuras, além de apresentar as instituições paranaenses e os respectivos professores formadores diretamente envolvidos na participação e, assim, na construção dos saberes compartilhados anualmente nos ENFOPLIs.

Além dos projetos e das iniciativas pontuais que têm por objetivo a formação inicial do profissional do ensino de L2, os estudos do âmbito da pós-graduação parecem ser mais prolíferos no contexto nacional. A maior flexibilidade na proposição de projetos nos níveis lato sensu e strito sensu, somada à exigência de publicações da parte dos órgãos de fomento e das instituições de ensino superior parecem estimular a formação continuada em detrimento da formação inicial, somando, assim, à falta de atrativos para a docência (GATTI et al, 2010), inclusive em L2.

Com a promoção de estudos e de investimento no âmbito da pós-graduação, as publicações nesta instância são mais abundantes. A organização de volumes sobre a formação de professores de L2 a partir de iniciativas que propõem reflexão sobre as práticas em sala de aula (ROTTAVA; SANTOS, 2006), sobre projetos institucionais continuados (ALMEIDA FILHO, 2011; CELANI, 2002; MAGALHÃES, 2004; ROTTAVA; LIMA, 2004), sobre tópicos relacionados a temas contemporâneos (SILVA, 2010) e sobre posicionamentos social e ideologicamente informados (ASSIS-PETERSON, 2008) são prolíferos nos contextos da pós-graduação. Essa circunstância, de certa forma, ratifica uma realidade educacional historicamente arraigada no contexto brasileiro, ou seja, o viés preponderantemente acadêmico do nosso sistema de ensino (SCHWARTZMAN, 2011).

Como é possível observar, e guardadas as idiossincrasias contextuais, é vasta a produção intelectual que integra o quadro formativo de docentes no âmbito geral da educação brasileira,

o que contribui significativamente para a melhoria do nosso panorama educacional. No âmbito da FPL2 não é diferente; as contribuições dos pesquisadores são bastantes, particularmente nas últimas décadas, quando os objetivos da universidade se voltaram a

proporcionar aos futuros professores uma boa formação teórica e prática, pois a sociedade espera que esses profissionais desempenhem sua função da melhor forma e produzam os melhores resultados possíveis, e se tal preparo não foi suficiente ou possível durante a graduação, que seja *a posteriori*, o que não deve acontecer é a formação de uma cadeia de deficiências onde um responsabiliza o outro, e as consequências vão se tornando irreparáveis. (ALVAREZ, 2010, p. 246)

Decorrente desse objetivo apontado por Alvarez (2010), é importante que os estudos que têm sido desenvolvidos encontrem repercussão no âmbito prático e possam, assim, fazer jus aos esforços dos pesquisadores. Em relação à FPL2, três sistematizações de estudos aos quais se teve acesso são a de Cunha (2003) e aquelas contempladas nas organizações de Gil (2005) e de Greggio e colegas (2009).

Ao traçar a cronologia de momentos emblemáticos da pesquisa na área da área de língua inglesa, Cunha (2003) apresenta os projetos desenvolvidos no âmbito da pós-graduação da PUC-SP, informando o título da dissertação, o nome do pesquisador, o ano de defesa, o nível de qualificação (se mestrado ou doutorado), o assunto e a área dos trabalhos orientados pela professora Maria Antonieta Alba Celani. Embora parcial, Cunha (2003) utiliza a seleção dos trabalhos orientados pela professora como critério para ilustrar a produção da pesquisa da área de L2 entre as décadas de 1970 e 1990, além de 2000 e 2002, anos exatamente anteriores à publicação de seu texto. Ao escolher tais trabalhos, Maria Jandyra C. Cunha presta um tributo ao trabalho seminal da professora Maria Antonieta Alba Celani, informando sobre a sua inestimável contribuição para a pesquisa na área da LA brasileira, particularmente no que tange à formação dos professores de L2.

Das pesquisas desenvolvidas na década de 1970, orientadas pela professora Celani entre 1971 e 1978, quatro estudos eram de nível de mestrado e quatro de nível de doutorado. Na década de 1980, a partir de uma reorientação no foco investigativo, as pesquisas orientadas pela professora deixaram de concentrar a atenção na descrição da língua inglesa para direcionar a atenção para o processo de ensino, dando início, assim, à pesquisa mais voltada para a interação social do processo de ensino e de aprendizagem de L2. Das pesquisas desenvolvidas na PUC-SP entre 1980 e 1989, a professora Antonieta Celani orientou treze dissertações de mestrado. Da década de 1990, altamente prolífera, Cunha (2003) informa 26 pesquisas orientadas pela professora, sendo 23 no nível de mestrado e três no nível de doutorado. Entre

os anos de 2000 a 2002, a professora Celani orientou nove estudos, sendo sete no nível de mestrado e dois no nível de doutorado (CUNHA, 2003, p. 215-16).

Além dos estudos orientados pela professora Celani, Cunha (2003) também menciona os trabalhos orientados pelo professor José Carlos Paes de Almeida Filho, da Universidade Estadual de Campinas, na área da língua inglesa, perfazendo um total de 59 dissertações e teses defendidas entre 1997 e 2001: - “Depois da tradução, os temas mais discutidos são a abordagem de ensino, a formação de professores e a interação. Os trabalhos que investigam a tradução não falam necessariamente de seu ensino.” (CUNHA, 2003, p. 213).

Os programas de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina também apresentam uma gama significativa de trabalhos da área da FPL2 (GIL, 2005; GREGGIO et. al., 2009). De acordo com Greggio et al (2009), os primeiros estudos da área abordaram dois focos investigativos: um deles, o ensino e a aprendizagem de L2 do ponto de vista da análise linguística, enquanto que o outro focalizou os métodos de ensino que, até a década de 1990, eram praticamente guiados pelo mercado editorial; esses dois focos bem específicos de pesquisa, segundo as autoras, não deixavam espaço para reflexão sobre os processos relacionados ao ensino ou para a aprendizagem para a docência. Mesmo assim, uma tendência de cunho pedagógico passa a predominar sobre os projetos de descrição linguística, marcadamente através de comunicações sobre iniciativas-piloto desenvolvidas localmente com o apoio de organizações internacionais (LEFFA, 1995) - como aquela de Cristóvão e Gimenez (2005), que foi apoiada pelo British Council, por exemplo -, de discussões promovidas em encontros nacionais (CUNHA, 2003) e dos trabalhos de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado (BARCELOS, 1995; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996).

A organização dos estudos apresentada por Gil (2005) traz uma diversificação maior dos temas investigativos da área da FPL2, marcada, notadamente, pela mudança de foco da sala de aula para o fazer docente, refletindo a visão que passou a constituir a formação de professores a partir das discussões e das produções da segunda metade da década de 1990. A autora adverte ainda para o fato de os temas elencados não serem rigidamente divididos, chamando a atenção para a inter-relação existente entre muitos dos estudos considerados na sua sistematização. São sete os tópicos identificados pela pesquisadora: formação de professores e prática reflexiva/consciência crítica; formação de professores e crenças; formação de professores e construção da identidade profissional; formação de professores e novas tecnologias; formação de professores e gêneros textuais; formação de professores e leitura/letramento; e formação de professores e ideologias.

Mais recentemente, Greggio e colegas (2009) organizaram estudos publicados no período de 1972 - quando da fundação do programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina - até 2007. Na sua organização, as autoras contemplaram as teses e as dissertações defendidas no período 1972-2007 e os artigos publicados entre 2002 e 2007. No total, são 51 trabalhos distribuídos entre cinco focos investigativos. O primeiro foco, crenças dos professores e práticas pedagógicas, com sete dissertações de mestrado acolhidas e oito artigos publicados; o segundo foco investigativo, reflexões dos professores e práticas pedagógicas, contempla duas dissertações de mestrado e cinco publicações de estudos da área; o terceiro tema de pesquisa, reflexões dos professores e discurso e práticas pedagógicas, com quatro teses de doutorado e duas de mestrado defendidas entre os anos de 1999 e 2005; o tema denominado competências docentes contempla cinco dissertações de mestrado. Além dessas, o foco investigativo mais prolífero foi aquele que se ocupou da interação entre professores e alunos e as respectivas práticas pedagógicas envolvidas - treze dissertações de mestrado foram produzidas entre os anos de 1979 e 2006, e cinco artigos científicos foram publicados somente no ano de 2005.

As sistematizações organizadas por Cunha (2003), Gil (2005) e por Greggio e colegas (2009) dão uma dimensão quantitativa dos estudos feitos na área da FPL2, ao mesmo tempo em que sinalizam para a necessidade de aprofundamento em temas abrangidos pela LA no âmbito da FPL2. Especificamente no que diz respeito à interlocução entre a academia e as práticas de sala de aula com o foco na aprendizagem para a docência, os estudos desenvolvidos pelos programas de pós-graduação, em particular aqueles feitos a partir da década de 1990, abriram caminho para o entendimento do papel das cognições dos professores de L2 através da reflexão (CELANI, 2002; PAPA, 2008), da interação entre professores formadores e professores aprendizes (OLIVEIRA; DUTRA, 2008; ROTTAVA; LIMA, 2004; ROTTAVA; SANTOS, 2006), do papel das crenças dos professores aprendizes (BARCELOS, 2004; CUSTÓDIO, 2006; FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004; PIRÓVANO, 2006; SILVA, 2004).

A introdução de métodos qualitativos e interpretativos nas investigações sobre a FPL2 foi uma decorrência dos estudos que colocaram o professor - e não mais a sala de aula - como tema central da pesquisa sobre a aprendizagem para a docência. Mesmo assim, e ainda que a formação de professores seja “uma questão de grande interesse na comunidade brasileira de Linguística Aplicada” (MOITA LOPES, 2000: 31), a ênfase da pesquisa formalizada nos meios acadêmicos nacionais se sustenta, de acordo com Moita Lopes (2000), através do

direcionamento de estudos para quatro áreas: ensino / aprendizagem de língua estrangeira, ensino / aprendizagem de língua materna, educação bilíngue e tradução. Dessas, a maioria dos projetos de pesquisa por muito tempo abordaram o discurso escrito, especificamente de tópicos relacionados à leitura; sendo que nenhum deles se ocupava das questões nomeadamente relacionadas à FPL2. Apesar das iniciativas institucionais e do interesse da comunidade acadêmica da Linguística Aplicada pelos aspectos mais tangíveis do ensino de L2, Moita Lopes (2000) assevera que “há um desequilíbrio entre o nível de desenvolvimento teórico em Linguística Aplicada e os padrões relativamente baixos da educação em língua estrangeira nas escolas” (p.31), talvez devido ao “fato de que as secretarias de educação em muitos estados não [prestem] muita atenção ao que as universidades vêm fazendo” (MOITA LOPES, 2000: 32).

Independentemente dos aspectos que possam contribuir para o descompasso entre as contribuições da academia e a normatização educacional nos diferentes contextos nacionais, é importante que levemos em consideração o fato de os cursos de formação de professores de línguas serem, tradicionalmente, elaborados com base em fatores que não estão, necessariamente, relacionados a uma base teórica explícita (MOITA LOPES, 2000), conforme defendem Freeman e Johnson (1998), Johnson (2006 e 2009) e Richards e Burns (2009). Fatores como a disponibilidade de corpo docente especializado e mesmo a carga horária dos cursos são, muitas vezes, determinantes para indicar ênfases de programas de aprendizagem na FPL2 que incluem, minimamente, aspectos relativos às competências comunicativas, às competências literárias e às competências de ensino.

Moita Lopes (2000) adverte ainda para a ‘formação dogmática’ a que são submetidos os professores aprendizes. De acordo com o pesquisador, essa visão é fundamentada em treinamento no uso de técnicas de ensino que restringem o questionamento acerca da origem dos métodos que deverão ser aplicados em sala de aula, reduzindo a prática docente à utilização de manuais de ensino e às recomendações do professor formador. A falta de embasamento teórico na FPL2 nega aos professores aprendizes a condição de eles poderem escolher conteúdos, abordagens e respectivas justificativas para as opções envolvidas tanto na preparação quanto na aplicação dos seus procedimentos docentes. Some-se à restrição de aprofundamento teórico e aos preceitos metodológicos a visão do conhecimento pronto, repassado pela figura de poder do professor formador, e temos um quadro da FPL2 muito peculiar no contexto nacional:

Na área de ensino de línguas estrangeiras, este conhecimento [já pronto] é desenvolvido, frequentemente, por pesquisadores em centros internacionais

de LA, que, portanto, não podem dar conta de aspectos idiossincráticos de contextos específicos de aprendizagem de línguas, tais como objetivos de ensino de países/grupos de alunos específicos, estilos de aprendizagem típicos de culturas particulares, atitudes de alunos e professores quanto à aprendizagem/ensino de línguas em contextos sociopolíticos diversos, etc. Nesta visão de conhecimento acabado que se ajusta a qualquer meio de aprendizagem e que o professor deve seguir dogmaticamente, a sala de aula é o lugar das certezas sobre o quê, o como e o porquê ensinar, refletidas nesta abordagem ponta e acabada. (MOITA LOPES, 2000: 180)

Com base neste quadro de formação docente, Moita Lopes (2000) defende uma proposta na qual o professor é crítico da sua própria formação através de práticas reflexivas. O pesquisador sublinha ainda que ao se envolver com a elaboração do conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem no âmbito da sala de aula, o professor se compromete com seu próprio processo formativo, transformando o espaço que uma vez servia para ‘entregar conhecimento’ em um meio no qual o docente tem condições de ‘produzir conhecimento’ (MOITA LOPES, 2000). Isso ocorre na medida em que o professor se vale da teoria disponível, da sua própria experiência, das suas características pessoais, das necessidades de seus alunos e das suas restrições institucionais, para citar alguns elementos do conhecimento mais frequentemente utilizado em sala de aula. Ocorre que, embora Alvarez (2010) reitere que “o modelo de ensino, imposto pela pedagogia da modernidade, [esteja] sendo substituído pelo modelo de formação reflexiva, que permite ao professor aperfeiçoar sua prática, refletindo sobre sua própria ação, por meio de pesquisas” (ALVAREZ, 2010, p. 244), ainda é comum a realidade apresentada por Walker (2003), ou seja, “a qualidade dos cursos de Letras português/inglês e do corpo discente varia muito entre as universidades brasileiras” (WALKER, 2003, p. 44).

A perspectiva formativa - autocrítica e reflexiva - do professor de L2, proposta por Moita Lopes (2000) e por Alvarez (2010), é também uma inquietação assumida por muitos pesquisadores brasileiros envolvidos na FPL2 (COX; ASSIS-PETERSON, 2008; CUNHA, 2003; CRISTÓVÃO, 2004; CRISTÓVÃO; GIMENEZ, 2005; GARCEZ, 2008d; HORIKAWA, 2004; LEFFA, 2011; MAGALHÃES, 2004; MICCOLI, 2008 e 2010; SCHLATTER; GARCEZ, 2001 e 2012). Há desde a opção por compartilhar a incumbência do ensino dos professores de L2 com os pares (COX; ASSIS-PETERSON, 2008), até a atribuição/partilha de responsabilidades (LEFFA, 2011), passando pela proposição de discussão de práticas de uso da L2 (SCHLATTER, 2009) e pelos elucidativos momentos epistemológicos percorridos pela pesquisa na área de língua inglesa (CUNHA, 2003).

De particular importância para a presente investigação, os estudos que Laura Miccoli desenvolve há mais de uma década agregam alguns dos aspectos relacionados diretamente aos interesses do quadro formativo do docente de línguas, conforme desenvolvido até aqui. Dentre eles, pode-se nomear o papel da experiência como construto investigativo (MICCOLI, 2006) e a ciência da perspectiva a partir da qual a experiência docente tem sido estudada pelos pesquisadores brasileiros, de modo geral (MICCOLI, 2007). Além desses aspectos, Laura Miccoli também contempla a formação de professores de inglês um olhar investigativo no qual a experiência desses profissionais é foco de análise investigativa na medida em que leva as experiências efetivamente vividas pelos professores em consideração (MICCOLI, 2007 e 2010). Mais recentemente, a experiência também passou a ser vista pela pesquisadora e por seu grupo de uma perspectiva sistêmica, a partir da qual os processos de ensino e de aprendizagem de L2 encerram organicidade e dinamicidade características dos sistemas adaptativos complexos (MICCOLI; LIMA, 2012).

Do ponto de vista investigativo, Laura Miccoli reitera o compromisso de a pesquisa contemplar as experiências dos professores do ponto de vista de que o ensino de L2 ocorre, muitas vezes, em contextos instrucionais inóspitos para a aprendizagem de línguas. Nesse sentido, a pesquisadora subscreve ao entendimento de que “a transformação da educação no Brasil passa por dentro dos pensamentos e dos sentimentos dos professores [e que] o professor é o ponto central de qualquer programa do ensino brasileiro” (ALVES, 2011*). Dessa perspectiva, então qualquer ação formativa “deve começar no chão da sala de aula e não no céu das ideias da academia” (COX; ASSIS-PETERSON, 2008: 46).

Assim, e ao partir do ‘chão da sala de aula’, Miccoli (2008 e 2010) concebe a experiência como ponto de partida, aprofundando o entrecimento do desafio de aprender, ao mesmo tempo em que confere ao ato de ensinar desafio semelhante - o que, em última análise, percebe o professor não somente como quem ensina, mas também como - ele próprio - um sujeito em constante aprendizagem. Dessa perspectiva, o entendimento de Laura Miccoli concerne ao presente estudo particularmente pelo fato de ela depreender o contexto da sala de aula de L2 como um espaço desafiador tanto para os professores quanto para os estudantes (MICCOLI, 2010, p. 217). Corroborando a perspectiva sistêmica (MICCOLI; LIMA, 2012), a autora considera que, além dos participantes, o objeto de estudo também integra o contexto de sala de aula, constituindo, assim, o desafio de ensinar inglês nesse contexto. Sucintamente,

* ALVES, R. **Ensino no Brasil**. In Revista Digit@l. Canal Portal Brasil; vídeo - acesso em 28 de fevereiro de 2013. <<<http://www.youtube.com/watch?v=mHSvLfnKoj0&feature=plcp>>>

Miccoli traduz a SALA DE AULA por *espaço desafiador*; o PROFESSOR, por *participante desafiado*; o ESTUDANTE, por *participante desafiante*; e o OBJETO DE ESTUDO, o *desafio* em si (MICCOLI, 2010). No caso da L2, no entanto, o desafio, no contexto de sala de aula, fica potencializado na medida em que o objeto de estudo - de ensino e de aprendizagem - é tratado como meio e como fim.

Do ponto de vista do contexto institucional da escola regular - pública ou particular - em que a sala de aula se insere, Miccoli (2008 e 2010) se refere ao objeto de estudo, ou ao *desafio*, como '*inglês de colégio*' - denominação que, segundo a autora, "implica um conhecimento de inglês limitado para qualquer atividade que exija mais do que algumas frases feitas, evidenciando o não desenvolvimento de uma competência mínima na língua estrangeira, ao longo da trajetória escolar" (MICCOLI, 2010, p. 177). Para a autora, o '*inglês de colégio*' é, na verdade, a unificação das experiências dos participantes que, ao *desafiarem* ou ao *serem desafiados*, precisam travar embates particularmente desgastantes com o próprio *espaço desafiador* - "o contexto social, a comunidade onde a instituição de ensino se encontra, a formação dos professores que ensinam e as famílias [dos] estudantes" (MICCOLI, 2010, p. 178). Esse espaço desafiador - a sala de aula - é, de fato, contemplado nos depoimentos organizados por Miccoli (2008 e 2010) em relação a vários aspectos, que podem tanto retratar a situação material da sala de aula - livros didáticos, recursos tecnológicos e cópias xerográficas, por exemplo - quanto os aspectos procedimentais, particularmente no que se refere às abordagens instrucionais, à utilização dos recursos tecnológicos, à avaliação, à interação professor-aluno e às questões disciplinares, para citar alguns. De modo geral, os depoimentos retratam situações de frustração da parte dos professores de L2, sejam eles do setor público ou do setor privado. De acordo com Miccoli (2008 e 2010), os professores da escola particular tendem a idealizar a sala de aula, enquanto que os professores da rede pública se sentem institucionalmente desvalorizados.

É interessante notar, no entanto, que enquanto os professores da escola particular revelam frustração pela realidade que precisam gerenciar - notadamente em relação aos aspectos procedimentais - os professores da escola pública, mesmo relatando uma situação material muitas vezes deficitária, parecem ser mais criativos na organização dos recursos que dispõem. Com base nos relatos dos professores de escolas públicas e particulares, Miccoli (2008) conclui que, a despeito das muitas diferenças entre os setores de atuação - se público ou privado - os professores de L2 compartilham muito mais semelhanças do que diferenças em suas realidades. Nesse sentido, a autora reafirma que os resultados de seu estudo (MICCOLI,

2008) contradizem a crença comumente aceita que associa mais dificuldades em ensinar e menos interesse dos professores das escolas públicas:

Surpreendentemente, para os dois grupos de professores* [colaboradores do estudo], mais descrições dos professores de escolas públicas sobre o que eles fazem em sala de aula se aproxima de uma abordagem comunicativa do que os seus pares de escolas particulares, apesar de trabalharem em piores condições⁷⁷. (MICCOLI, 2008, p. 78)

Uma vez que o ponto de partida ‘chão da sala de aula’ é vislumbrado tanto da perspectiva do professor de L2 de escola pública quanto privada e que, de acordo com Miccoli (2008 e 2010), as diferenças não superam as semelhanças no contexto da Prática de Sala de Aula, passemos ao entendimento dos FATORES CONTEXTUAIS (cf. Figura 7), ou seja, quais os fatores contextuais poderiam culminar, de acordo com os estudos conduzidos por Laura Miccoli, em eventuais mudanças nas cognições dos professores, ou mesmo na criação de tensões entre as cognições e a prática em sala de aula (BORG, 2006).

Fundamentalmente, é importante ressaltar que as experiências institucionais dos professores de L2, no que tange ao contexto exterior à sala de aula, também não são muito diferentes daquelas. Dos relatos que subsidiaram esse entendimento de Miccoli (2010), foi possível depreender que há instituições – tanto públicas quanto privadas – que valorizam o ensino da L2, mas essas não são a maioria: – “O mais comum é a desvalorização, que se expressa em carga horária reduzida, se comparada à carga horária destinada a outras disciplinas.” (MICCOLI, 2010, p. 187). Além da carga horária, tópicos recorrentes nos relatos e que refletem a desvalorização do ensino de L2 nas escolas dizem respeito às turmas grandes – normalmente compostas por 30 a 50 alunos –, além da dificuldade em conduzir as aulas na língua-alvo, conforme expectativa (frustrada) de muitos professores do setor público e do setor privado, igualmente.

No âmbito da escola particular, foram comuns os relatos de professores de L2 que precisam administrar turmas heterogeneamente compostas do ponto de vista do nível de proficiência dos seus alunos, uma vez que muitos, por condições socioeconômicas diferenciadas de grande parte dos alunos do setor público frequentam cursos de idiomas no modo extracurricular. Quanto aos professores das escolas públicas, a maior dificuldade relatada é a compatibilização entre as políticas governamentais de diferentes ordens e a infraestrutura

* Referência ao grupo de professores da escola pública e ao grupo de professores da escola particular, que contribuíram com seus relatos.

⁷⁷ “Surprisingly, for the two groups of teachers in this study, more descriptions from public school teachers of what they do in class comes closer to a communicative approach than their private school peers, despite working in worse conditions.” (MICCOLI, 2008, p. 78)

escolar, que não oferecem condições de atendimento adequado aos alunos portadores de necessidades especiais ou que foram promovidos sem terem alcançado as condições necessárias para tal.

Dado o quadro apresentado por Miccoli (2008 e 2010) em relação às cognições dos professores de escolas públicas e particulares, tanto da perspectiva de dentro da sala de aula quanto do seu entendimento acerca das questões externas a esse âmbito, é possível observar, com base no diagrama proposto por Borg (2006), como o entretecimento dos fatores contextuais influenciam a prática de sala de aula. De particular importância para essa influência, os aspectos tratados na Seção 2.5 - *O Âmbito Nacional da Formação de Professores* - precisam ser considerados quando da atribuição de responsabilidades decorrentes de conceitos como o *'inglês de colégio'*, profundamente arraigado não somente no imaginário coletivo, mas também no contexto social mais imediato do professor - família, círculo de amigos e profissionais de outras áreas - bem como na própria comunidade escolar - coordenação pedagógica, gestores escolares e professores de outras disciplinas. Nesse sentido, Miccoli (2010) adverte, a partir de suas interações através dos relatos dos professores de L2, que “conhecimento é o caminho para alterar a tradicional atitude de espera do professor, pela qual as condições de trabalho têm que se modificar, para que o ensino mude.” (MICCOLI, 2010, p. 194). A esse respeito, não somente a asserção da pesquisadora, mas também os depoimentos dos colegas professores de L2 clamam por condições em que o discurso e a prática tenham condições de interseccionar desejos e necessidades e as prescrições legais. A LA, nesse sentido, tem contribuído pesadamente através de seus pesquisadores que, de forma incansável, têm tratado o tema da educação de professores de línguas de uma perspectiva integrada e integradora, ou, nas palavras de Moita Lopes (2008), no sentido de “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2008, p. 14), abordando aspectos que, de várias formas, atingem os atores envolvidos nos diversos processos relacionados à formação de professores (cf. TARDIF, 2006).

Dessa perspectiva, o presente estudo também se insere nesse empenho ao propor uma perspectiva socialmente informada, com vistas à consecução do objetivo maior de contribuir para a formação do professor do EM, e, em particular para a FPL2 que atua nesse nível da escola regular brasileira. É sobre essa contribuição que a próxima seção discorre.

2.7 O SC \Rightarrow FPL2 : UMA CONTRIBUIÇÃO

Conforme apresentado neste capítulo dedicado à tessitura do referencial teórico da presente pesquisa, a formação do professor de língua inglesa que atua no EM da educação

básica nacional pode ser considerada um sistema adaptativo complexo. Na verdade, e em consonância com Diane Larsen-Freeman e Lynne Cameron (2008), a terminologia ‘*complex systems*’ refere-se a sistemas que têm diferentes tipos de agentes e elementos que interagem de diferentes formas ao longo do tempo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 229). Nesse sentido, e como as próprias autoras reafirmam, tais sistemas são dinâmicos, abertos, não lineares e adaptáveis, mudando ao longo do tempo, às vezes plácida e silenciosamente, e outras, brusca e ruidosamente. Ao longo dessas mudanças – sejam elas tranquilas ou arrebatadoras – os sistemas se reorganizam, gerando novos comportamentos sistêmicos, ou seja, a mudança ocorre independentemente do modo como se deu. É essa a característica maior postulada pela Teoria da Complexidade: a mudança.

No caso do sistema que ora é proposto, é fundamental que se tenha clareza de alguns dos aspectos que o constituem. Primeiramente, e como todo sistema pertence a um contexto maior, é de extrema importância que se tenha clareza de que o $SC \Rightarrow FPL2$ que se trata aqui é aquele que se insere em um âmbito específico, ou seja, o EM da educação básica brasileira que, por sua vez, é regido por leis e normatizações que regulam o sistema educacional do nosso país, que, por sua vez, está inserido em um contexto maior, globalizado e internacionalizado e, portanto, dependente de relações políticas e econômicas do momento histórico em que nos situamos. Em linhas gerais, o contexto é esse. E é a partir do entendimento do contexto maior que se pode compreender como os sistemas complexos que o constituem podem se expandir ou se apequenar.

No caso do presente construto, o sistema complexo que se propõe é o da formação do professor de L2 do EM, ou seja, o PROFESSOR integra o sistema como parte dele. Isso significa afirmar que por integrar o sistema, também ele – o professor – encerra DINAMICIDADE porque interage sistemicamente (seus alunos, colegas, familiares, instituições, ...) o tempo todo, recebendo informações e experimentando situações inusitadas, adaptando-se a elas (ou não); desenvolvendo estratégias para se relacionar com o seu entorno: a pergunta de um aluno, a solicitação de ajuda de um colega, a palestra que ‘caiu’ no período da aula, a explicação que ‘não funcionou’, a festa junina–o dia das mães–o feriado da pátria, a mídia que não ‘rodou’, a dor de cabeça, o curso de aperfeiçoamento, as tarefas do curso, ... — “*This is what we mean by ‘dynamic’*” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 25). Dessa perspectiva, Larsen-Freeman e Cameron (2008) afirmam que as teorias existentes frequentemente removem o dinamismo dos sistemas, como se isso fosse pará-lo em um determinado momento, e então, esse sistema estagnado tornar-se-ia objeto de estudo e de análise. Ao desdobrar esse

entendimento proposto pelas pesquisadoras, podemos inferir que, uma vez estagnado, ou seja, inerte, o sistema pode ser percebido a partir da acepção* de algo ‘*que não age ou não tem capacidade para agir*’, ou ainda, ‘*indolente*’, ‘*ocioso*’, ‘*preguiçoso*’. Ora, se a relação que se estabelece no sistema e entre os elementos que o compõem é de DINAMICIDADE, e se o PROFESSOR é parte desse sistema complexo, então não é possível que justamente esse elemento seja retirado da interatividade sistêmica. Nesse sentido, Larsen-Freeman e Cameron (2008) oferecem a Teoria da Complexidade e suas teorias e métodos para que seja possível compreenderem-se sistemas em mudança; o presente construto é oferecido como contribuição para compreender-se o PROFESSOR EM MUDANÇA e, assim, inseri-lo nesse SC, como é apresentado na Figura 13.

Figura 13 - O Construto do SC⇒FPL2: uma contribuição



Fonte: elaborado pela autora

Retomando a concepção de SC do modo como Larsen-Freeman e Cameron (2008) referem, é relevante que percebamos o PROFESSOR EM MUDANÇA – interagente do SC⇒FPL2 – a partir de outra característica dos sistemas complexos: esses sistemas são ABERTOS. Esse

* <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=inerte>

caráter, relacionado fundamentalmente à ENERGIA que mantém a vitalidade do sistema, é dependente do seu exterior na medida em que é ‘nutrido’ pelo seu meio. Para que se compreenda como essa ideia se constitui, na Figura 13 é possível visualizar algumas mudanças sutis que se conformaram a partir das ilustrações apresentadas anteriormente para representar os elementos sistêmicos evidenciados no presente construto. Em primeiro lugar, para caracterizar a possibilidade de troca de energia entre o interior do sistema e o seu entorno, a linhas tracejadas foram a opção utilizada para indicar o fluxo da energia mantenedora do sistema como um todo e dos subsistemas que compõem o presente construto, igualmente. As setas significam o movimento sistêmico que, mesmo delimitado visualmente, são representadas por diferentes cores que têm nos tracejados a imagem das relações que podem se estabelecer entre os subsistemas, representados pelas elipses e pelas bordas esmaecidas, que se relacionam com o contexto mais amplo (ver Figura 8). Em segundo lugar, note-se que, do modo como o construto é concebido, o PROFESSOR ganha evidência sobre a sua FORMAÇÃO – como vinha sendo apresentado através das Figuras anteriores. Além disso, a imagem do professor como centro do construto evidencia o caráter sociocultural que o constitui, uma vez que

[O] professor não é só um trabalhador na sociedade, ele pode ser um formador de opiniões e um instigador de discussões. Dessa forma, a sua tomada de posição interfere não só na sua vida, mas na própria formação da sociedade. Por isso, exaltamos a necessidade de que ele tenha conscientização na sua atuação/escolha profissional e objetivamos incitar a integração das perspectivas individuais e sociais na análise dos relatos. Isso porque, apesar de difícil, não é impossível ultrapassar as determinações. As pessoas não estão determinadas a priori, nem são responsáveis pelo seu fracasso ou sucesso: o social interfere nas oportunidades que surgem na vida, mas existe algo de individual que nos permite ter razões próprias que podem ir além dos imperativos sociais. (RABELO, 2011, p. 172)

A não linearidade é também característica dos sistemas complexos e, da mesma forma, do SC ora proposto. Esse caráter sistêmico resulta da energia que propulsiona o desenvolvimento ou o progresso do SC e que, devido à DINAMICIDADE das suas interações, são passíveis de mudança. Ocorre, no entanto, que tais mudanças, conforme referido anteriormente, podem ocorrer tanto vagarosa quanto subitamente – e também em todas as nuances intermediárias, ou seja, A MUDANÇA NÃO É PROPORCIONAL AO INSUMO (i.e., a energia recebida para que a mudança ocorra). Além disso, “em um sistema não linear os elementos ou agentes não são independentes, as relações ou interações entre os elementos não são fixas e também podem mudar⁷⁸”. (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 31). No caso do SC⇒FPL2, um exemplo que pode ser adequado à sua não linearidade pode ser relacionado à

⁷⁸ “In a non-linear system, the elements or agents are not independent, and relations or interactions between elements are not fixed but may themselves change.” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 31)

parceria entre aluno e professor (LEFFA, 2011) que busquem, digamos, a interação entre o subsistema contexto de ensino e o subsistema contexto de aprendizagem. De acordo com o construto, dessa interação fazem parte também as experiências dos professores formadores e dos professores aprendizes, bem como as suas cognições acerca da aprendizagem da língua-alvo. Nesse ponto, recorre-se ao princípio fundante da concepção de sistema, ou seja, um conjunto de unidades reciprocamente relacionadas que se fundamentam sobre os conceitos de propósito e de globalismo. De acordo com o conceito de propósito, o sistema como um todo compartilha o mesmo objetivo; já o conceito de globalismo trata da natureza orgânica do sistema, isto é, cada um dos elementos sistêmicos tem a capacidade de interferir no sistema como um todo (BERTALANFFY, 1968). O objetivo e a organicidade sistêmicos são, portanto, fulcrais para a concepção do $SC \Rightarrow FPL2$.

Nesse sentido, Vilson J. Leffa fundamenta as suas “considerações sobre o fracasso da LE na escola pública” (LEFFA, 2011, p. 15) a partir da teoria de que o ser humano é, como os sistemas, orientado para objetivos e que “enquanto algumas pessoas alcançam esses objetivos, como o autor da [narrativa 14], outras ficam no meio do caminho, sem concluir o que iniciaram” (op. cit., p. 31). No sentido de ‘resolver esse problema’, o autor defende “a ideia de uma cumplicidade positiva, baseada no pressuposto de que ninguém é perfeito” (op. cit.), ao que poderia ser acrescentado, encontrarem-se meios de avaliar tais objetivos para, assim, proporcionar condições para que a ordem e a estabilidade do $SC \Rightarrow FPL2$ favoreçam um comportamento que, idealmente, culmine no cumprimento do objetivo sistêmico.

Além de circunscrever o $SC \Rightarrow FPL2$ no contexto em que se situa e a partir do qual se constitui, é necessário justificar o papel que um construto como o que ora é apresentado pode impactar na FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE L2 DO EM. Na verdade, há muitos motivos que poderiam ser utilizados como justificativa para um estudo que apresenta frutos de lucubrações acerca de possibilidades formativas dos professores e dos aspirantes ao ofício. O presente estudo se restringe a três somente: a primeira delas vem ao encontro do objetivo do presente estudo; a segunda é de cunho (quase) pessoal, conforme já apresentado nas páginas introdutórias do presente texto, mas sobre a qual será discorrido mais objetivamente; e a terceira, diz respeito a um novo olhar necessário para a valorização do ensino da L2.

Partindo da retomada do objetivo geral do presente estudo, a primeira justificativa para a proposição de um construto que valorize a formação de professores do EM é, sob qualquer perspectiva, autoexplicativa. Se, além disso, forem consideradas as condições de inserção social que o jovem cidadão brasileiro em idade escolar experimenta ao longo da sua permanência na

escola regular e depois, quando egresso do EM, precisa contender para dar continuidade aos seus estudos (ou simplesmente fazer valer os anos de escolarização para ser inserido no mundo do trabalho), então os saberes que a LA tem desenvolvido ao longo de quase cinco décadas, e que culminam na FPL2, devem ter algo a compartilhar. Nesse sentido, o que se propõe é que a transdisciplinaridade da LA seja acolhida por elaboradores de políticas educacionais e por gestores institucionais, mas, principalmente, que haja interlocução honesta entre a academia e a escola com vistas ao diálogo “com teorias que têm levado a uma profunda reconsideração dos modos de produzir conhecimento em ciências sociais” (MOITA LOPES, 2008, p. 23). Dessa perspectiva, poder-se-á contribuir também na medida em que

Os cursos universitários que habilitam professores e a rede de ensino básico [funcionem] organicamente como uma comunidade formadora, por meio do compartilhamento de experiências e da análise intercomunicativa produzida pela reflexão na/sobre a ação e não mecanicamente, sob a forma do enviado estrangeiro que chega, anuncia a boa nova, põe a casa no chão, vira as costas e vai embora pregar noutra freguesia. (...) Não podemos deixar de fazer uma autocrítica – com esse espírito, nossa contribuição para a solução da crise crônica do ensino de LE é nenhuma. A universidade precisa se tornar parceira e colaboradora efetiva (e não eventual) das comunidades de formação no interior das escolas de ensino fundamental e médio. (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 51)

A segunda justificativa para a proposição de um construto que abranja a formação do professor do EM e, em particular, a FPL2 do EM é devida, provavelmente, ao sistema formativo da professora de L2 que me constitui. Joanne Pettis, mencionada nas páginas iniciais deste texto, ao refletir sobre o desenvolvimento da NOSSA competência profissional, elabora quanto à ciência que devemos ter de que, porque docentes, somos tanto professores quanto aprendizes, e vai além. Para autora, a competência profissional deve ser fundamentada em princípios e em conhecimentos, além de habilidades que devem ser desenvolvidas e recicladas continuamente. Decorrente disso, de acordo com a autora, a evolução das necessidades e dos interesses profissionais muda com o passar do tempo (como em uma organização sistêmica social) já que inclui questões relacionadas ao ofício docente, mas também (e principalmente) porque o comprometimento com o próprio desenvolvimento profissional deve ser contínuo e pessoal (PETTIS, 2002). Desse modo, é bastante provável que as origens de um construto que coloque o PROFESSOR DE L2 como objetivo central de um SC que vislumbre a formação desse profissional esteja muito mais comprometido com a investigação de sistemas de interesse (próprio) do que em proceder a exercício acadêmico ou a compor contribuição altruísta para a formação de futuros colegas. Justifico-me, assim, através de Larsen-Freeman e Cameron (2008), que reconhecem a necessidade de, eventualmente, simplificar-se as complexas inter-relações existentes entre os fatores cognitivos, físicos e socioculturais propostos pela perspectiva da

complexidade. Para as autoras, “alguma simplificação é necessária para que seja possível investigar sistemas de interesse, e o reconhecimento da interconectividade indissociável não significa que todos os fatores contextuais devam ser considerados igualmente importantes.”⁷⁹ (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 35). Nesse sentido, então a seleção dos elementos do SC⇒FPL2 que proponho é de cunho (quase) pessoal.

Finalmente, a terceira justificativa para a proposição de um construto como o SC⇒FPL2 advém tanto das motivações já apresentadas - contribuir para o debate sobre a melhoria da qualidade do EM e desenvolver(-me) pessoal e profissionalmente - quanto da necessidade de propor alternativas para a valorização do ensino de línguas na escola regular; por isso a abrangência proposta na primeira justificativa. Do ponto de vista de interações socioculturais que culminem não somente em aprendizagens, mas também em novos entendimentos acerca das possibilidades que saber línguas pode proporcionar a toda uma coletividade, parece-me como que um dever buscar junto aos professores de línguas - no caso, dos professores de inglês - as respostas para tais questões. Desse modo, os sistemas que compõem o SC⇒FPL2 são, ao mesmo tempo, categorias de análise dos relatos autobiográficos dos professores colaboradores do presente estudo.

Nas próximas páginas discorro sobre as Questões Metodológicas relacionadas à pesquisa narrativa, que se vale dos relatos autobiográficos dos professores colaboradores como insumo investigativo ao mesmo tempo em que traduz o método a ser utilizado para proceder à análise a partir do construto SC⇒FPL2.

⁷⁹ “Some simplification is of course needed in order to investigate systems of interest, and the recognition of inseparable interconnectedness does not entail that all contextual factors are to be taken as equally important.” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 35)

3 QUESTÕES METODOLÓGICAS

“How do we see it?”

*“Só o que sonhamos é o que verdadeiramente somos,
porque o mais, por estar realizado, pertence
ao mundo e a toda gente.”*
{Bernardo de Campos}
— Fernando Pessoa

A lente reivindicatória reiterada ao longo deste texto tem por objetivo a constituição de estudo de natureza qualitativa, conforme postulado por Creswell (2010): —“a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação de dados” (p. 206). Neste sentido, o presente estudo aprofunda o entendimento acerca dos problemas decorrentes da forte expansão da educação em nível mundial (AIRES, 2011; GRADDOL, 1997, 2006), particularmente no que diz respeito à preparação de professores do âmbito do ensino de língua inglesa em escolas regulares (públicas e particulares), no contexto do nível médio da educação básica brasileira (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; COX; ASSIS-PETERSON, 2001, 2008; MICCOLI, 2008, 2010; LIMA, 2009 e 2011; PAIVA, 2003 e 2006). Some-se à lente reivindicatória a perspectiva sociocultural da aprendizagem, inerente ao processo de escolarização e, assim, da formação dos profissionais do ensino, em particular da FPL2 (LANTOLF, 1994, 2000, 2006, 2009, 2011; LANTOLF; THORNE, 2006; JOHNSON, 2006, 2009a e 2009b).

Ao abordar a FPL2 da perspectiva sociocultural (JOHNSON, 2006; JOHNSON; GOLOMBECK, 2002, 2003; TELLES; OSÓRIO, 1999), reitera-se os pressupostos que fundamentam a TSC do ponto de vista da aprendizagem de L2 por adultos (LANTOLF, 2011), particularmente quanto à aprendizagem para a docência de L2 no contexto que o presente estudo abrange (JOHNSON, 2006 e 2009). Nesse sentido, as narrativas autobiográficas servem de artefato de mediação para acessar as cognições dos professores e as possíveis dissonâncias decorrentes (GOLOMBECK; JOHNSON, 2004; JOHNSON; GOLOMBECK, 2011) que, por sua vez, podem ser significativas para o desenvolvimento da FPL2 no contexto em que o presente estudo se insere. Some-se a esse aspecto, o fato de as narrativas se constituírem a partir de convenções sociais, culturais e históricas (PAVLENKO, 2002; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011) que, uma vez eliciadas, podem auxiliar o professor aprendiz tanto no entendimento de suas próprias experiências (CLANDININ; CONNELLY, 2000; DEWEY, 2011; MICCOLI, 2008 e 2010) quanto na significação dos comportamentos

de outrem (MOEN, 2008). Finalmente, a utilização das narrativas dos professores participantes empresta significados à articulação entre a teoria e a prática (TELLES, 1999; BEATTIE, 2000), o social e o individual (RABELO, 2011), bem como a socialização das experiências individuais (MICCOLI, 2010 e 2011), na medida em que se quer, através da contribuição dos professores colaboradores, o entendimento do papel do professor de inglês do EM da educação básica brasileira (ALMEIDA FILHO, 2001, 2004; MICCOLI, 2008, 2010, 2011; PAIVA, 2003, 2005 e 2006) para, então, ir ao encontro do objetivo geral do presente estudo.

Além da busca pelo cumprimento do objetivo geral do presente estudo, este capítulo discorre ainda sobre o entendimento da legitimação da investigação narrativa do ponto de vista dos relatos das experiências pessoais e profissionais dos colaboradores (BRUNER, 1997, 1998 e 2004; MICCOLI, 2006 e 2010; DEWEY, 2011) ao mesmo tempo em que se vale do caráter da construção colaborativa de histórias que combinam aspectos das vidas dos participantes com aqueles da vida do pesquisador (CANAGARAJAH 1996; CLANDININ; CONNELLY, 2000; TELLES, 1999).

3.1 A PESQUISA NARRATIVA

Como tem sido enfatizado ao longo do presente estudo, do ponto de vista investigativo, a década de 1990 é marcada como uma espécie de divisor de águas, consolidando o reconhecimento de trabalhos cujos pesquisadores estavam imbuídos de elucidar questões de ordem prática, frequentemente presentes na área das ciências sociais. Dentre essas questões, aquelas relacionadas à área da educação encontraram atenção especial de estudiosos que, ao encerrarem um ciclo investigativo que contemplava o paradigma processo-produto, precisaram buscar mecanismos metodológicos que informassem o que somente os professores teriam condições de informar, ou seja, como a docência é epistemologicamente constituída do ponto de vista do conhecimento pessoal e prático desenvolvido através da experiência de sala de aula (CLANDININ, 1985; ELBAZ, 1981 e 1991).

Dos estudos iniciais conduzidos por Freema Elbaz (1981), por Jean Clandinin (1985), por Jerome Bruner (1986), por Lee Schulman (1987) e por grupos de pesquisadores como o conduzido por Mary Kennedy (1991), para citar alguns, também no Brasil o cenário investigativo da elaboração do conhecimento do professor proliferou, particularmente na área de FPL2, ampliando o papel das investigações acerca da construção dos saberes docentes, marcadamente de perspectivas sociointeracionistas (ABRAHÃO, 1996; BARCELOS, 1995; MICCOLI, 1997; TELLES, 1996).

Mais recentemente, pesquisas que abordam a formação de profissionais da educação têm se valido substancialmente da investigação narrativa por tratar-se de uma abordagem que valoriza a prática, relacionando-a às questões teóricas desenvolvidas na academia. Através da pesquisa narrativa é possível buscar as motivações e orientações dos profissionais que, além de cumprirem suas funções educativas, são também “formadores de opinião e instigadores de discussões” (RABELO, 2011, p. 172) e que, por isso mesmo, desempenham papel estratégico na sociedade contemporânea. Nesse sentido, ao relatarem suas experiências, os professores têm condições de reconstruí-las, refletindo sobre elas e, assim, reelaborar a prática docente de modo significativo para si e para a profissão.

As narrativas autobiográficas são particularmente relevantes para a construção e ressignificação das ações docentes por traduzirem estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente. Essas estruturas, ao serem compartilhadas, refletem as realidades, as experiências, os contextos e os saberes de seus narradores, organizando, e potencialmente, transformando a ação docente.

Jerome Bruner, um dos precursores na investigação narrativa, baseia-se no que chama de psicologia cultural para processar o entendimento histórico e, assim, compreender como a “realidade” é construída (BRUNER, 1997). Para o psicólogo, ao elaborar narrativas autobiográficas o sujeito compartilha (ou não) aspectos que lhes são significativos na medida em que o que é narrado constitui a experiência do narrador e, portanto, a sua vida vivida, no caso do presente estudo, como aprendiz e como professor. Para Bruner (2004), psicologicamente, não existe a vida em si, mas aquela que pode ser recontada através das memórias do narrador e, portanto, (re)interpretada e/ou (re)vivida por ele. De acordo com essa visão, o psicólogo esclarece dois aspectos relacionados às narrativas autobiográficas e que são relevantes para a presente investigação. O primeiro diz respeito ao fato de, aparentemente, não haver “outra forma de descrever ‘o tempo vivido’ a não ser na forma de uma narrativa.”⁸⁰ (BRUNER, 2004, p. 692). O outro aspecto, segundo Jerome Bruner, é que a própria vida é construída através do alcance cognitivo dos seres humanos, ou seja, trata-se de uma reconstrução de episódios vividos que culminam em narrativas.

Para Amanda Rabelo (2011), “viver em uma cultura é viver num conflito de interesses. (...) viver numa cultura é estar entrosado em várias histórias que, na maioria das vezes, não representam um consenso” (RABELO, 2011, p. 175). Para esclarecer essa asserção, a autora

⁸⁰ “We seem to have no other way of describing “lived time” save in the form of a narrative.” (BRUNER, 2004, p. 692)

recorre a Bruner (1990), que afirma que o consenso, apesar de necessário, não é o mais importante do ponto de vista cultural, “mas o relacionamento e as disputas entre diferentes posturas de construção da realidade” (RABELO, 2011, p. 175). Jerome Bruner, nesse sentido, reitera que uma vez que assumamos uma visão narrativa da realidade, podemos questionar acerca das histórias contadas e das histórias não contadas (BRUNER, 1997). Ilustrativamente, o autor refere-se às “concepções “oficiais” ou “forçadas” do si-mesmo” as quais “poderiam ser usadas para estabelecer controle político ou hegemônico de um grupo sobre outro.” (BRUNER, 1997, p. 99). No caso dos professores do EM, talvez seja possível depreender que a percepção do si-mesmo inferiorizado pode ser decorrente do silenciamento que professores e professoras foram vítimas ao longo da nossa história mais recente e, na sequência, calados pela falta de acesso aos recursos materiais e intelectuais que a pós-modernidade contemplou a sociedade contemporânea. Rabelo (2011) reitera, consoante Jerome Bruner, que

o colapso de uma cultura acontece quando não há mais consenso entre o habitual e o canônico na vida, quando há uma superespecialização retórica da narrativa ou um empobrecimento dos recursos narrativos, que não quer dizer que a experiência não se dê mais na forma de narrativa, mas que a história “negativa” acaba por dominar a vida diária, ao ponto que outra história parece não ser possível.” (RABELO, 2011, p. 175)

Dessa perspectiva, é relevante o entendimento de que as narrativas autobiográficas são dependentes dos contextos e dos objetivos a partir dos quais foram construídas. Nesse particular, as narrativas se constituem conceitualmente como um sistema complexo, dependentes de um “aqui-e-agora” sistêmico (THELEN; SMITH, 1994), e cuja motivação – o relato da experiência – é historicamente elaborada, de acordo com as respectivas demandas espaço-temporais. Jerome Bruner (1997), acerca das autobiografias, assevera:

Há algo curioso em relação à autobiografia. Ela é um relato apresentado “aqui e agora” por um narrador, a respeito de um protagonista que leva o seu nome, que existiu no “lá então”; a história termina no presente, quando o protagonista se funde com o narrador. (...) A história mais ampla, porém, revela uma forte veia retórica, como que justificando por que foi necessário (não casualmente, mas moralmente, socialmente e psicologicamente) que a vida tenha tomado um caminho específico. O si-mesmo, como narrador, não apenas relata, mas justifica. E o si-mesmo como protagonista está sempre, por assim dizer, apontando para o futuro.” (BRUNER, 1997, p. 104)

Do ponto de vista da TSC e também a partir dos estudos sobre a cognição humana de Jerome Bruner, o afastamento das formas de conhecimentos cognitivos em oposição aos afetivos precisaram ser ressignificados na medida em que as emoções foram reconhecidas por interferirem na elaboração dos saberes, relacionando-os ‘à existência de um sistema dinâmico de significados no qual os aspectos afetivos e intelectuais se encontrariam’ (SWAIN;

KINNEAR; STEINMAN, 2011 apud VYGOTSKY, 2000, p. 10). Também de um ponto de vista assimilativo, Bruner (1998) propõe ‘dois modos de pensamento’ que, de acordo com o psicólogo, são complementares – o paradigmático e o narrativo. O pensamento paradigmático, altamente influenciado pelos métodos positivistas, é o conhecimento elaborado a partir de regras e prescrições, e “onde o saber só pode existir se for proposital, formal e científico” (RABELO, 2011, p. 178). O pensamento narrativo, por sua vez, se constitui a partir de particularidades e de idiosincrasias e vale-se da elaboração do entendimento das ações das complexidades humanas para “compreender como os indivíduos dão sentido ao que fazem” (RABELO, 2011, p. 179). Desse modo, é preciso partir do entendimento de que a singularidade humana se faz a partir da coletividade e não pode, portanto, ser reduzida a categorias abstratas ou gerais que desmantelem essas relações – “o coletivo vai além do somatório das ações individuais, e as singularidades também são mais do que uma parte da coletividade.” (RABELO, 2011, p. 186).

De especial interesse para o entendimento de como os ‘dois modos de pensamento’ se complementam – e não se excluem –, é a explanação que Jerome Bruner (1998) constrói acerca das ‘realidades adornadas’, constituindo, assim, “a realidade psicológica e cultural na qual os participantes da história realmente vivem” (BRUNER, 1998, p. 45). Para o psicólogo, “há um pressuposto, certamente implícito, de que um relato narrativo deixa alguém propenso a “erros” que constituem distanciamentos de uma realidade primitiva que é melhor discernida por um método sistemático, “lógico-científico”.”(op. cit.) Nesse sentido, as histórias que se registram ao longo dos tempos precisam sê-lo feitas com base em construções fundamentadas e/ou por indivíduos cuja eminência seja incontestável com vistas a agregar credibilidade ao fato narrado. Por outro lado, “negócios e comércio, o fluxo de capital e assim por diante são documentáveis”, o que lhes conferiria maior acuidade histórica, ou seja, um saber formalizado e proposital, e, portanto, científico (RABELO, 2011), certo? Não exatamente para o entendimento de Bruner (1998) no que tange à sua concepção dos ‘dois modos de pensamento’, e ilustra:

O economista Robert Heilbroner observou certa vez que quando as previsões baseadas em teoria econômica falham, ele e seus colegas passam a contar histórias (...). Há uma curiosa anomalia aqui: homens de negócios e banqueiros (como homens de negócios de todos os tempos) guiam suas decisões apenas por essas histórias – mesmo quando existe uma teoria que funciona. Essas narrativas, uma vez encenadas, “produzem” eventos e “produzem” história. Elas contribuem para a realidade dos participantes. (...) Alguém pode dizer a priori que a história é completamente independente do que ocorre nas mentes de seus participantes? As narrativas podem ser o último recurso dos teóricos econômicos. Mas elas provavelmente são a

matéria da vida daqueles cujo comportamento eles estudam.” (BRUNER, 1998, p. 45)

Enquanto ‘matéria da vida’ dos professores, portanto, as narrativas autobiográficas se constituem em insumo para a elaboração de conhecimento científico que pode ser construído a partir de categorizações e de análises enredadas que, por sua vez, possibilitam a compreensão da estrutura narrativa através da qual “as pessoas entendem e descrevem os relacionamentos entre os eventos e escolhas de suas vidas, o intervalo temporal, a criação de critérios para selecionar eventos a serem incluídos na estória (...), ordenando os eventos até culminar numa conclusão.” (RABELO, 2011, p. 182). Desse modo, e por tratar-se de matéria-prima, a ‘matéria da vida’ precisa ser compreendida de uma perspectiva investigativa para compor, assim, a interação entre quem pesquisa e quem colabora com a investigação para que, na sequência, seja possível gerar a pesquisa narrativa.

Como todo estudo científico, também a pesquisa narrativa precisa contar com dados e com metodologia específica que ampare as buscas dos investigadores. Os dados da pesquisa narrativa, no caso, são os textos de pesquisa, ou seja, “os relatos do pesquisador sobre os relatos das experiências dos participantes” (TELLES, 1999, p. 88), também chamados de narrativas. As histórias contadas pelos colaboradores do estudo – ou as suas narrativas autobiográficas –, são disponibilizadas em forma de ‘matéria da vida’ para serem lidas e interpretadas de uma perspectiva analítica que pode ou não ser organizada aprioristicamente (RABELO, 2011).

Para Clandinin e Connelly (1990), a diferença crucial entre os dois tipos de histórias é que as narrativas autobiográficas enfatizam a descrição temporal de fatos, enquanto que os textos de pesquisa são as narrativas reflexivas sobre aquelas. Nesse sentido, ao reconstruir a matéria da vida de outrem de uma perspectiva reflexiva, a narrativa torna-se, ao mesmo tempo, objeto e método de pesquisa: — “Objeto porque é nela que os esforços se concentram para se chegar a uma compreensão mais concreta da experiência. É, também, método porque é pela narração que os significados são construídos.” (TELLES, 1999, p. 89). Clandinin e Connelly (2000) também reiteram o caráter afetivo envolvido na relação que pode ser estabelecida a partir da colaboração entre o pesquisador e o professor, e que, ao compartilhar suas experiências, os professores compartilham também os seus julgamentos emocionais e morais, além daqueles construídos a partir da sua formação.

Nesse sentido, e em relação às formulações de Clandinin e Connelly (2000), que enfatizam o caráter colaborativo da pesquisa narrativa, Golombek e Johnson (2004) dão um passo à frente e conduzem a noção apoiadas da perspectiva do desenvolvimento profissional,

ou seja, para as autoras a pesquisa narrativa promove uma “exploração sistemática que é conduzida *por* professores e *para* os professores através de suas próprias histórias e língua⁸¹” (GOLOMBEK; JOHNSON, 2004, p. 6 - itálicos das autoras) - considerando que essas histórias refletem o desenvolvimento profissional dos professores dentro dos universos profissionais em que estão situados, de modo linguisticamente organizado. Finalmente, Golombek e Johnson (2004) sustentam que quando os professores investigam suas próprias práticas e experiências docentes, suas indagações os incentivam a questionar e a reinterpretar o que eles pensavam saber, estabelecendo conexões valiosas entre suas vidas pessoais e profissionais (CLANDININ; CONNELLY, 2000; CONNELLY; CLANDININ, 1990; JOHNSON; GOLOMBEK, 2002).

De uma perspectiva sociointeracionista, assim, os significados que as narrativas autobiográficas podem ajudar a compor são também fundamentais para acessar os processos mentais dos professores de L2. Assim, a pesquisa narrativa tem sido amplamente utilizada nas últimas décadas tanto para aprofundar os saberes relacionados às cognições dos professores quanto para ajudar a compor a base de conhecimento profissional da área da FPL2, conforme proposto por Freeman e Johnson (1998) e reiterado por Gimenez (2005) e, mais recentemente, por Johnson e Golombek (2011). Tais questões, relacionadas especificamente à FPL2 são tratadas na próxima seção.

3.2 A FPL2 E A PESQUISA NARRATIVA

O ramo da LA que pontua os saberes necessários para a FPL2 tem se valido amplamente da pesquisa narrativa (BARCELOS, 2006 e 2008; BARKHUIZEN, 2008 e 2011; JOHNSON; GOLOMBEK, 2002 e 2011; GOLOMBEK; JOHNSON, 2004; MICCOLI, 2008 e 2010; PAIVA, 2005 e 2006; TELLES, 1996 e 1999) por entender, entre outras motivações, que essa prática investigativa pode ser associada ao seu caráter emancipatório, uma vez que oportuniza ao profissional do ensino de L2 a elaboração dos seus saberes e das suas ações docentes a partir da reflexão e da criticidade (JOHNSON, 2009a). Dessa perspectiva, a pesquisa narrativa tem poder transformador - do modo como a TSC pressupõe o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores (GOLOMBEK; JOHNSON, 2004) - na medida em que, a partir de ações propositadas, o professor pode organizar a experiência vivida relatando-a, justificando-a e, finalmente, apontando-a para o futuro. (BRUNER, 1997).

⁸¹ “We advance a conceptualization of narrative inquiry as systematic exploration that is conducted *by* teachers and *for* teachers through their own stories and language” (GOLOMBEK; JOHNSON, 2004, p. 6)

Do ponto de vista que um estudo reivindicatório / participatório se organiza (CRESWELL, 2010), e, na medida em que as narrativas proporcionam a elaboração e reelaboração de significados a partir dos relatos autobiográficos (CLANDININ; CONNELLY, 2002), é possível compreender como e por que “no processo de construir as suas narrativas os narradores elaboram os sentidos de suas experiências vividas; eles as compreendem, lhes atribuem coerência, estabelecem conexões, e solucionam suas complexidades.”⁸² (BARKHUIZEN, 2011, p. 393). Nessa direção, Johnson (2006) afirma que o caráter êmico que as narrativas dos professores se revestem justificaria o reconhecimento de que, ao estabelecerem as relações e ao desvelarem as suas ações em sala de aula, os relatos contribuem para o entendimento de que os saberes dos professores são dinâmicos e, portanto, não necessariamente conduziram o conhecimento docente a princípios generalizáveis. Esse aspecto, no entanto, muito menos do que tornar o conhecimento do professor de L2 questionável, amplia a condição de os professores participarem ativamente da sua elaboração através do compartilhamento de experiências (JOHNSON, 2006).

Do compartilhamento de experiências, em particular pelo seu caráter complexo e dinâmico (BARKHUIZEN, 2011; JOHNSON, 2006), somado ao envolvimento característico entre pesquisadores e professores que têm se dedicado à pesquisa narrativa, e ainda à necessidade de elaborar noções que estabeleçam alguma coerência conceitual para os termos *narrativa* e *pesquisa narrativa*, Gary Barkhuizen (2011) propõe o conceito que nomeou “*Narrative Knowledge*”.

Fundamentado na concepção de *linguaging* - proposta por Merrill Swain - e amparado pelas orientações dos especialistas que também se valem das narrativas autobiográficas como objeto e método investigativo, o autor sul-africano elabora o entendimento de que o conhecimento compartilhado através de narrativas é uma ação cognitiva dinâmica porque reconfigura e é reconfigurada não somente pela experiência de quem narra, mas também pela de quem analisa, pela de quem relata e também pela de quem se vale das conclusões de tais pesquisas. Para Barkhuizen (2011), esse caráter dinâmico da ação cognitiva decorre da constante mudança que as narrativas encerram - por isso *KNOWLEDGING*. Do mesmo modo que para Swain e colegas (2009), *linguaging* se constitui em uma ação que complementa nossos pensamentos/cognições/ideias e os converte em artefatos intelectuais que, por sua vez, transformam nossas formulações mentais pré-existentes (SWAIN et al, 2009), também

⁸² “In the process of constructing narratives, narrators make sense of their lived experience; they understand it, give it coherence, make connections, and unravel its complexity.” (BARKHUIZEN, 2011, p. 393)

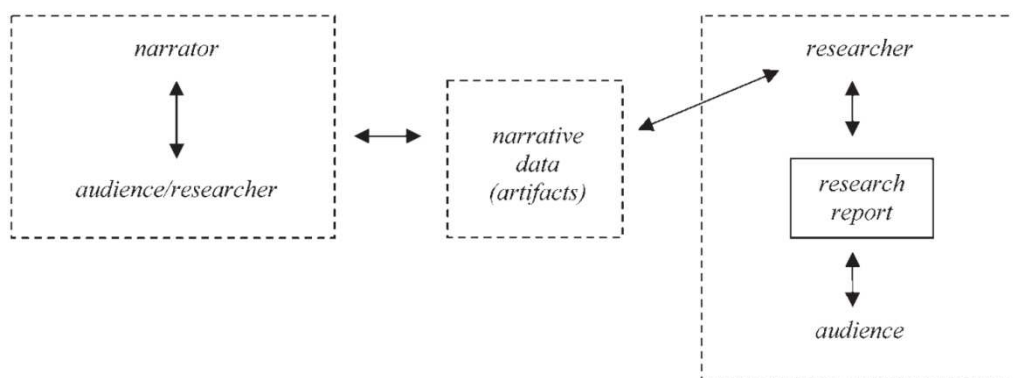
knowledging operaria dessa forma (BARKHUIZEN, 2011). Para o pesquisador, as narrativas são artefatos mediadores de um conhecimento que é dinâmico porque as histórias, quando recontadas, são ressignificadas a cada contação – e, da mesma forma, a cada análise, a cada relato, a cada menção de tais experiências narradas para fins investigativos – por isso *NARRATIVE KNOWLEDGING*.

Gary Barkhuizen (2011) explicita ainda que

Os produtos (ou os artefatos narrativos) gerados pela ação de narrar (p.ex., transcrições de entrevistas, histórias de aprendizagem de línguas, diários de professores) ficam disponíveis para investigar os participantes e também para a análise e para a interpretação dos pesquisadores, ou seja, para *narrative knowledging* ulterior⁸³. (BARKHUIZEN, 2011, p. 393)

Finalmente, e a fim de esclarecer como Barkhuizen (2011) elabora o conceito de *narrative knowledging*, na Figura 14 são apresentados os estágios e os participantes que se envolvem na construção do conhecimento decorrente da pesquisa narrativa. Como pode ser observado pela posição central da narrativa como insumo investigativo (i.e., artefato de mediação da ação cognitiva), em cada um dos estágios há interações sendo realizadas. Do ponto de vista dos participantes, da mesma forma, as interações são recíprocas tanto entre os participantes quanto entre os estágios da construção do *narrative knowledging*.

Figura 14 – *Narrative Knowledging*: estágios e participantes



Fonte: BARKHUIZEN, 2011, p. 396

Da perspectiva apresentada por Barkhuizen (2011), e ao ser concebida como uma ação cognitiva que depende da interação entre as partes envolvidas tanto no nível constitutivo quanto no nível interpessoal, depreende-se que *narrative knowledging* é uma ação fundamentalmente social e, por isso mesmo, dependente dos contextos a partir dos quais são construídas (BARKHUIZEN, 2011).

⁸³ “The products (or narrative artifacts; see Figure 1) which the act of narrating generates (e.g., interview transcripts, language learning histories, teacher journals) are available to research participants and researchers for analysis and interpretation, that is, for further narrative knowledging.” (BARKHUIZEN, 2011, p. 397)

A partir desse entendimento, a literatura da área da LA que se ocupa da FPL2 é profícua na produção de estudos narrativos (BAILEY, et al, 1996; DUFF, 2002; GOLOMBEK, 1998; GOLOMBEK; JORDAN, 2005; GOLOMBEK; JOHNSON, 2004; JOHNSON, 1996; JOHNSON; GOLOMBEK, 2002 e 2011; MORAN, 1996; TELLES, 1999; VITANOVA, 2006) que, embora não adotando especificamente a perspectiva proposta por Barkhuizen (2011), já operavam de modo a compartilhar e a ‘revisitar’ relatos com o propósito específico de explorar – e, assim, gerar conhecimento – a partir do que pode-se nomear agora *narrative knowledging*. Além disso, e mesmo não sendo esse o escopo do presente estudo, a pesquisa narrativa também tem se mostrado muito apropriada para acessar questões relacionadas às identidades dos professores de L2 (PAVLENKO; LANTOLF, 2000; REZENDE, 2009), ao conhecimento prático e pessoal (ELBAZ, 1991; GOLOMBEK, 1998; TELLES; OSÓRIO, 1999) que os professores desenvolvem ao longo do seu aprendizado para a docência (BAILEY et al, 1996; LORTIE, 1975), entre outros.

Paula Golombek (1998), acerca do conhecimento prático e pessoal (ELBAZ, 1983) de duas professoras, conduziu entrevistas semiestruturadas junto às colaboradoras de seu estudo, de modo que suas histórias vividas pudessem ser reelaboradas e, assim, ressignificadas

através da reconstrução narrativa de suas experiências como aprendizes, professoras, e participantes de um programa de formação. Essa reconstrução narrativa de suas experiências como professoras e como aprendizes revelaram que seus saberes afetivos e morais em relação a elas próprias e em relação aos outros eram permeados pelas consequências das estratégias que elas utilizavam para lidar com as tensões que elas experimentaram em sala de aula. Os saberes dessas professoras estavam claramente entretecidos de modo que elas os utilizaram de modo holístico⁸⁴ (GOLOMBEK, 1998, p. 459 – levemente adaptado)

Uma das principais características que pode ainda ser atribuída ao uso de narrativas autobiográficas como método e como objeto de análise está inextricavelmente relacionada aos preceitos socioculturais da construção do conhecimento a partir da mediação proporcionada pela elaboração do pensamento através da linguagem (LANTOLF, 2000; SWAIN, 2006). Para reiterar não somente a utilização da elaboração do conhecimento, mas também o seu compartilhamento, Merrill Swain, Penny Kinnear e Linda Steinman (2011) publicaram, sob o título *Sociocultural Theory in Second Language Education: an introduction through narratives* o compêndio de narrativas geradas para os mais diversos fins, inclusive narrativas já

⁸⁴ “... through the narrative reconstruction of their experiences as learners, teachers, and participants in a teacher education program. This narrative reconstruction of their experiences as teachers and learners revealed that their moral and affective ways of knowing in relation to themselves and others were permeated with the consequences of the strategies they used to deal with the tensions they experienced in the classroom. What these teachers knew was clearly woven together so that they used this knowledge in a holistic way.” (GOLOMBEK, 1998, p. 459)

apresentadas em estudos anteriores, reelaborando olhares e apontando novas perspectivas, especialmente porque

o pós-modernismo favorece as histórias pessoais; [o pós-modernismo] rejeita as alegações de narrativas dominantes e propõe que todos temos somente nossas próprias histórias, a partir das quais construímos nossas próprias realidades, que mudam a cada momento⁸⁵. (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011, pos. 148 - levemente adaptado)

Desse ponto de vista, o objetivo principal da publicação, de acordo com as autoras, é a apresentação dos conceitos da TSC através de narrativas de indivíduos que experimentaram a aprendizagem de uma L2 para os mais diversos fins: para a própria inserção em contextos de L2, para a docência, para fins investigativos, entre outros. As narrativas utilizadas para compor os capítulos do compêndio são, como pode ser observado no decorrer dos capítulos, um meio encontrado para esclarecer e para compartilhar os saberes acerca da própria Teoria, que discorre sobre como os humanos pensam através da criação e do uso de artefatos de mediação; para as autoras, e como já foi mencionado anteriormente, “as narrativas e a TSC são parceiras naturais” (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011, pos. 117).

Com o mesmo intuito de construir conhecimento através de narrativas, Diógenes Cândido de Lima propõe em *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares* (2011) um desafio a especialistas brasileiros envolvidos no ensino de inglês. Assim, com base em “sua militância acadêmica, suas experiências, seus estudos e os resultados das suas pesquisas” (LIMA, 2011, p. 11), os pesquisadores foram convidados a discorrer acerca da contribuição de um narrador anônimo, estudante/professor de língua inglesa – cuja identidade foi preservada por questões éticas e cognominado simplesmente NARRATIVA 14 – que historia a sua caminhada instrucional de forma sincera e desnudada de pudores que revelam o descaso do tipo de formação em língua inglesa experimentada ao longo de sua formação escolar e acadêmica. Independentemente do fato de os episódios narrados serem, em certa medida, familiares a muitos alunos e ex-alunos da escola regular brasileira – seja ela do setor público ou do setor privado – e de os especialistas convidados estarem cientes da realidade descrita, o grande mérito da publicação de Lima (2011) é que, através de uma única narrativa de aprendizagem, a diversidade de opiniões propicia a convergência para um tema tão controverso quanto antigo no cenário nacional tanto do ensino de L2 quanto da FPL2.

⁸⁵ “Postmodernism favors personal stories; it waves aside the claims of master narratives and proposes that we have only our own local stories and we construct our own realities which change from moment to moment.” (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011, pos. 148)

Partindo também do contexto de aprendizagem para a docência, Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva apresenta a sua percepção acerca do cenário da FPL2 no Brasil a partir das *Memórias de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa* (2006). No referido artigo, Paiva (2006) assevera que “os espaços reservados nos projetos pedagógicos para a formação do professor de língua estrangeira bem como os conteúdos selecionados são insuficientes para uma boa formação do professor de inglês.” (PAIVA, 2006, p. 63). Além disso, a pesquisadora também reitera a necessidade de os programas de FPL2 enfatizarem a competência linguístico-comunicativa, sem a qual, “o professor fica sem o seu principal instrumento de trabalho, pois é essa a competência que ele tem a expectativa de adquirir para depois desenvolver em seus alunos e é essa mesma competência que os alunos esperam atingir.” (PAIVA, 2006, p. 65). Amparada tanto pelas prerrogativas legais quanto pela voz dos colaboradores de seu estudo, a pesquisadora subdivide as histórias compartilhadas em três grupos – o das memórias negativas do passado, o das memórias positivas do passado e o das memórias recentes.

Das narrativas de aprendizagem classificadas como negativas, Paiva (2006) seleciona experiências que remetem muito mais à não-aprendizagem do que à aprendizagem da L2 — “(...) na escola fundamental, a única coisa que aprendi foi o ‘verbo to be’.” (PAIVA, 2006, p. 68). Além dos depoimentos, as referências às experiências de aprendizagem na escola frequentemente se valem de expressões como “*deixou a desejar*”, ou de adjetivações como “*superficial e fragmentada*”, ou ainda de asserções como “*os professores não tinham muito a oferecer*”. Quanto às experiências positivas dos professores colaboradores, dos relatos selecionados por Paiva (2006), muitos deles associam a oferta de oportunidades de prática da produção e recepção oral aos professores — “*Tive uma professora que estimulava a aprendizagem nas suas aulas em forma de jogos e provas orais.*” Em uma das narrativas selecionadas, inclusive, a menção é feita diretamente à professora — “*A professora, “Dona Fátima”, era jovem e simpática e nos cativou com seu jeito delicado.*” — reiterando o que Bailey e colegas (1996) apontam como uma das conclusões de seu estudo, ou seja, o papel das expectativas e das crenças dos professores em relação aos aprendizes pode ser mais significativo do que o próprio método de ensino utilizado, como exemplificado na contribuição de um dos colaboradores do estudo de Bailey e colegas:

“Eu considero que o “teacher factor” seja talvez até mais importante do que a metodologia ou os materiais porque eu sei que aprendi muito em uma situação instrucional que não observava muitos dos princípios que

aprendemos no Programa de Formação [TESOL] como sendo um ambiente bem sucedido de aprendizagem de línguas.⁸⁶ (BAILEY et al, 1996, p. 15)

No que diz respeito às memórias recentes registradas nas narrativas de aprendizagem geradas para o projeto* que inspirou o estudo de Paiva (2006) foi detectado, de acordo com a autora, “um lamento de que os alunos de escola pública não sabem a importância do inglês na vida deles e menção aos sentimentos negativos que a disciplina e, por consequência, o professor despertam nos aprendizes.” (PAIVA, 2006, p. 72).

Paiva (2006) conclui o seu estudo referindo-se às

histórias [que] vão se repetindo, pois (...) os professores que não têm a competência comunicativa acabam não tendo outra saída senão serem ‘gramatiquinhos’, mesmo sabendo que essa não é a melhor forma de se aprender uma língua, afinal foram eles mesmos vítimas desse mesmo tipo de ensino.’ (PAIVA, 2006, p. 76).

Além das histórias que se repetem, a pesquisadora também adverte para a necessidade de mobilização com vistas à criação de um conselho profissional que garanta, minimamente, “um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.” Com vistas à intervenção

na política educacional de forma a melhorar a qualidade dos cursos e se esses cursos tiverem projetos de estágio inovador que associem formação de professor em serviço e em processo de formação, estaremos dando um passo importante para mudar as histórias dos futuros aprendizes e professores de língua inglesa. (PAIVA, 2006, p. 77)

Como se pode depreender a partir dos excertos selecionados para ilustrar as relações entre a pesquisa narrativa e a FPL2, é importante que seja reiterado o papel dos relatos autobiográficos como artefatos de mediação (LANTOLF, 2000) para que a ação cognitiva *narrative knowledging* (BARKHUIZEN, 2011) seja otimizada não somente quanto ao entendimento que os professores experimentarão acerca de suas ações docentes, mas também, e particularmente, no seu desenvolvimento profissional, através do compartilhamento de suas histórias com vistas à colaboração com a pesquisa (TELLES, 2002), do estudo de outras histórias (BARKHUIZEN; BENSON, 2008), e do incentivo pelo compartilhamento de experiências de aprendizagem para os mais diversos fins (BAILEY et al, 1996; JOHNSON; GOLOMBEK, 2002 e 2011; SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011).

⁸⁶ “I think that the “*teacher factor*” is perhaps even more important than methodology or materials because I know that I learned a great deal in an educational situation that did not conform to many of the principles we have learned in the TESOL Program as constituting a successful language learning environment.” (BAILEY et al, 1996, p. 15)

* EDUCONLE - Educação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras, coordenado por Deise Prina e Heliana Mello (UFMG); os dados discutidos no artigo de Paiva (2006) foram gerados a partir de 61 narrativas de professores da rede pública.

De particular relevância para o contexto investigativo a partir do qual o presente estudo está situado é o entendimento de Karen Johnson e de Paula Golombek (2011), que apontam para a ação transformadora que a pesquisa narrativa representa tanto para os professores em formação e em exercício quanto para a área da FPL2. A esse respeito, as autoras avertem que, embora haja abundância de estudos orientados a partir dos relatos autobiográficos de professores de L2, ainda há muito a ser feito no que diz respeito ao registro desses estudos. Além disso, há a necessidade de expansão das possibilidades para as quais esses estudos também podem representar avanço para a área da FPL2. Dessa perspectiva, e ao desenvolver-se pesquisa narrativa que esteja declaradamente empenhada em aperfeiçoar as condições profissionais (CRESWELL, 2010) do professor de L2 do EM da educação básica nacional, o que se quer é colaborar para a expansão da aplicabilidade de narrativas autobiográficas, além de ampliar o debate acerca da formação de professores do EM da educação básica nacional a partir da contribuição do próprio docente, contemplando áreas investigativas que ainda necessitem aprofundamento (BORG, 2003 e 2006).

Sendo assim, e por considerar que a pesquisa narrativa tem muito a oferecer para o aperfeiçoamento da área da FPL2 a partir das experiências pessoais e profissionais dos seus participantes (BRUNER, 1997, 1998 e 2004; CLANDININ; CONNELLY, 1990 e 2000; KALAJA, MENEZES; BARCELOS, 2008), na sequência são apresentados os colaboradores do presente estudo e a conformação de suas histórias autobiográficas. A partir da estruturação e análise dessas histórias (BELL, 2002; CARTER, 1993; PAVLENKO, 2001, 2002 e 2007; VITANOVA, 2006), portanto, poder-se-á desvelar algumas das facetas do ensino de L2 que, por sua vez, poderão contribuir não somente para o entendimento do papel do professor na elaboração da sua formação, mas também dar feição a esse profissional do ensino.

3.3 OS NARRADORES E AS NARRATIVAS

A geração dos dados deste estudo qualitativo de natureza reivindicatória contempla narrativas autobiográficas de professores de língua inglesa que atuam no EM da educação básica brasileira. Os relatos autobiográficos dos participantes servem tanto para os fins metodológicos desta investigação quanto como objetos de análise (TELLES, 1999). A partir das contribuições dos participantes, os dados são analisados à luz da Teoria da Complexidade que, do ponto de vista interpretativista, contempla tanto as experiências de aprendizagem dos professores participantes quanto as suas experiências profissionais (MICCOLI; LIMA, 2012) e as suas cognições prévias e decorrentes das experiências de aprendizagem (FERYOK, 2010). A partir de suas experiências, os colaboradores discorrem especificamente sobre o âmbito a partir

do qual se situam, compondo, assim, o contexto investigativo desta pesquisa (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; MICCOLI, 2008; PAIVA, 2006; TELLES, 2002).

Somadas às narrativas escritas, foram conduzidas entrevistas orais semiestruturadas, desenvolvidas a partir dos pontos de convergência entre as questões investigativas e os aspectos referidos pelos colegas colaboradores nos seus relatos autobiográficos escritos (DÖRNYEI, 2003; FREEMAN, 1996 e 1998). As narrativas utilizadas como corpus investigativo foram elaboradas especificamente para os fins do presente estudo. Os colaboradores foram convidados a participar da investigação desde que preenchessem critérios previamente estabelecidos quanto à sua formação profissional e quanto à sua atuação docente: — todos os colaboradores deveriam ser, preferencialmente, licenciados em Letras-Inglês ou, alternativamente, com formação superior em área afim, atuantes no EM durante o período em que tanto a narrativa escrita quanto a entrevista semiestruturada foram geradas. Dessa forma, todas as narrativas foram, idealmente, concebidas a partir de experiências que os colaboradores estavam vivenciando no momento da geração dos relatos, isto é, ao colaborador coube historiar sobre as suas experiências de aprendizagem e sobre a sua vivência presente como profissional do ensino de língua inglesa no EM da educação básica; à pesquisadora coube a interpretação e análise reflexiva a partir das histórias narradas com vistas à elaboração das cognições dos professores quanto à aprendizagem de seus alunos e de sua prática docente, por exemplo.

Uma vez que os critérios que especificavam o perfil dos colaboradores foram estabelecidos, participantes em potencial foram contatados de diferentes formas, tanto diretamente, através de convite da pesquisadora, quanto através de indicações de colegas. Foram contatados ainda professores que pudessem/quisessem participar do estudo, através da Coordenação Pedagógica da 4ª Coordenadoria de Educação do RS (4ª CRE)⁸⁷ e da Associação de Professores de Inglês do Rio Grande do Sul (APIRS). Dos professores cujo contato foi feito através da 4ª CRE, nenhum preencheu os critérios previamente definidos, ou seja, das 18 fichas recebidas, 12 professores atuavam, na ocasião, sob contratos especiais, mas não eram graduados em Letras-Inglês, apesar de já estarem em fase final de conclusão do Curso; quatro eram graduados em outras áreas do conhecimento, que não Letras-Inglês; e dois, embora tenham se disponibilizado a participar da pesquisa, jamais retornaram os contatos feitos. Tentativas iniciais, feitas através da APIRS ou através da 4ª CRE, portanto, não foram tão

⁸⁷ A 4ª Coordenadoria Regional de Educação abrange 14 cidades da Serra Gaúcha e as imediações das cidades de Antônio Prado, Cambará do Sul, Canela, Caxias do Sul, Farroupilha, Flores da Cunha, Gramado, Jaquirana, Nova Pádua, Nova Petrópolis, Nova Roma do Sul, Picada Café, São Francisco de Paula e São Marcos.

exitosas quanto se esperava inicialmente; os colaboradores do estudo se restringiram àqueles que foram diretamente contatados pela pesquisadora, ou indicados por colegas. Essa primeira situação criada pela tentativa frustrada de incluir um maior número de colegas professores de inglês do EM em um estudo reivindicatório pode advir de múltiplas razões, conforme apontado por Telles (2002), dentre as quais, a própria formação do professor na universidade e as questões éticas envolvidas na geração e divulgação de pesquisas (TELLES, 2002, p. 93).

A partir do momento em que o/a colega foi identificado/a como colaborador/a em potencial, foi-lhe encaminhado um e-mail contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁸⁸ (Apêndice A) e as linhas gerais sobre as quais era esperado que o relato discorresse (*Guiding topics for your autobiographic narrative* - Apêndice B). A partir desse momento, caberia ao/a professor/a retornar o contato feito com vistas ao esclarecimento de dúvidas ou simplesmente responder à solicitação, ou seja, proceder ao envio da narrativa autobiográfica, o que constituiu a primeira etapa da geração dos dados deste estudo.

Ao final da etapa de contato com os colaboradores em potencial e o recebimento das narrativas, foram obtidas dez contribuições. Dessas, três precisaram ser descartadas: duas, por não contemplarem nenhum dos tópicos norteadores e, assim, inviabilizarem o ponto inicial para a organização da etapa da geração de dados; e a outra, pelo fato de a colaboradora ter ficado impossibilitada de participar da etapa subsequente à escritura da narrativa, que ocorreu na forma de entrevista semiestruturada, elaborada a partir das contribuições dos colaboradores. Finalmente, dos sete colaboradores do estudo, dois deles falaram da perspectiva do setor público e cinco, do setor particular de ensino. As narrativas autobiográficas escritas serviram, assim, para a elaboração do Quadro 1, que foi concebido para servir a dois propósitos: o primeiro, para ‘apresentar’ os professores colaboradores aos leitores, atribuindo-lhes nomes e conferindo-lhes feições comuns e algumas especificidades, aproximando, assim, os colaboradores da investigação. O segundo propósito da elaboração do referido Quadro foi a composição de etapa preliminar da análise dos dados, conforme é explicitado mais adiante.

A segunda etapa da geração dos dados do presente estudo partiu das contribuições escritas dos colaboradores e foi conduzida de forma estandardizada, com cada um dos participantes, individualmente, de acordo com a sua disponibilidade de tempo e local. A entrevista foi subdividida em dois momentos: um, que serviu para a elucidação acerca de questões que não haviam ficado claras na narrativa escrita, o que serviu também como forma de

⁸⁸ Conforme Resolução 195/2010 do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Projeto No. CEP 10/169, versão do projeto 21/12/2010; versão do TCLE de 21/10/2010; conforme os preceitos da Resolução 196/96, item VII, letra d do Conselho Nacional de Saúde.

interação inicial (quebra-gelo), com vistas à criação de uma atmosfera aprazível para o andamento da entrevista. Nesse momento, uma carta foi entregue ao colaborador (Apêndice D), na qual constaram, além de agradecimento e breve esclarecimento formal sobre a contribuição, os mesmos itens condutores da entrevista semiestruturada (Apêndice C), que cumpriram a finalidade de amparar o colaborador ou a colaboradora visualmente, tanto através de uma pré-leitura dos itens constantes da entrevista quanto através da organização psicológica para a etapa que estava por iniciar. As entrevistas ocorreram, em todos os casos, sob uma atmosfera acolhedora entre colaboradores e pesquisadora. As entrevistas foram gravadas e os excertos relativos às questões de análise, transcritos ao longo da análise e discussão dos dados, compondo, assim, o corpus do presente estudo.

A partir da leitura preliminar das narrativas autobiográficas e, posteriormente, a partir da conversa inicial com os colaboradores, foi possível finalizar a composição do Quadro 1, no qual constam informações consideradas relevantes para a visualização dos perfis dos participantes⁸⁹. Essas informações foram assim percebidas por observarem o que Pavlenko (2007) sugere como organização inicial, precedente à análise dos dados. Para a autora, ao organizar os aspectos considerados relevantes para o estudo e ao categorizá-los, é possível perceber questões recorrentes bem como identificar fatores que, uma vez elencados, podem contribuir para análise de um ponto de vista que não fora cogitado aprioristicamente (RABELO, 2011). Esse seria um primeiro passo em direção à análise, mas não ainda a análise, propriamente:

Organizá-los [os fatores] em uma lista pode qualificá-los como um passo analítico preliminar, mas não como análise, já que resta-nos ainda uma infinidade de questões: O que exatamente esses fatores refletem? Como eles são ligados uns aos outros? Quão generalizáveis eles são?⁹⁰ (PAVLENKO, 2007, p. 166)

Para Pavlenko (2007), os estudos narrativos normalmente se valem de três tipos de informação: a realidade experimentada pelos narradores (*subject reality*), a realidade propriamente dita (*life reality*) e a realidade apresentada no texto narrado (*text reality*). De acordo com Aneta Pavlenko (2007), a informação acerca da realidade experimentada pelos narradores é aquela que mais atrai os pesquisadores da LA e que, de modo geral, enfatizam os processos de aprendizagem dos narradores, como, por exemplo, a relação entre teoria e expressões metafóricas de professores em formação (TELLES; OSÓRIO, 1999), as crenças de

⁸⁹ Os nomes dos participantes são fictícios para preservar as suas identidades.

⁹⁰ “Putting them together in a list may qualify as a preliminary analytical step, but not as analysis, because we are left with a multitude of questions: What exactly do these factors reflect? How are they linked to each other? How generalizable are they?” (PAVLENKO, 2007, p. 166)

alunos aprendizes de L2 (BARCELOS, 2008) ou os princípios pedagógicos adotados por professores em suas práticas (RICHARDS, 1996; BAILEY et al, 1996). No presente estudo o que se busca são as relações que podem ser estabelecidas entre a aprendizagem da língua em ambientes formais e, mais tarde, quando da escolha profissional.

Uma vez ciente dessas questões postas por Pavlenko (2007) e de que as instruções relacionadas à escritura da narrativa autobiográfica foram concebidas (propositalmente) a partir de solicitações muito gerais (ver Apêndice B), após a leitura dos relatos foi possível identificar características recorrentes no perfil dos colaboradores, as quais foram organizadas sob dois aspectos: os de âmbito pessoal e os de âmbito profissional.

A partir da sistematização dos aspectos de âmbito pessoal, foi possível observar a idade de início dos estudos da língua inglesa de cada um dos participantes; a sua afinidade com outras línguas, além do inglês; o contexto deflagrador da aprendizagem de língua inglesa; a motivação inicial para aprendizagem de inglês; e o contexto de aprendizagem inicial. Esses aspectos de âmbito pessoal são de particular relevância para a análise relativa às cognições dos professores, em especial quanto ao que cada um deles narrou como realidade, de acordo com a sua percepção de experiência vivida.

Quadro 1: ETAPA $\chi\alpha\omicron\varsigma$ – informações eliciadas a partir das narrativas autobiográficas escritas

	ANA	DAN	JANE	LUIS	MEG	RITA	RON	
ÂMBITO PESSOAL	Idade de início dos estudos de inglês	16 anos	14 anos	10 anos	12 anos	21 anos	20 anos	12 anos
	Conhecimento de outra língua ≠ inglês	estuda francês	italiano	nenhum	dialeto italiano	estuda francês	nenhum	francês e italiano
	Contexto deflagrador da aprendizagem de inglês	familiar	familiar	profissional	familiar	familiar	profissional	profissional
	Motivação para a aprendizagem de inglês	extrínseca instrumental	intrínseca instrumental	extrínseca instrumental	intrínseca integrativa	intrínseca instrumental	intrínseca integrativa	intrínseca instrumental
	Contexto de aprendizagem inicial	curso	curso	curso	autodidata	autodidata	curso	curso
ÂMBITO PROFISSIONAL	Por que inglês?	solicitação profissional CONVITE	decisão pessoal OPÇÃO	solicitação profissional CONVITE	decisão pessoal OPÇÃO	decisão pessoal OPÇÃO	decisão pessoal OPÇÃO	solicitação profissional CONVITE
	Aprofundamento da língua	no Brasil	no Brasil	no Brasil	no Brasil	no Brasil	no Brasil	no Brasil
	Contato com a língua no exterior	Suíça e Estados Unidos	Inglaterra, Canadá, Austrália e Nova Zelândia	Estados Unidos	nenhum	Estados Unidos e Canadá	Inglaterra	Inglaterra e Holanda
	Fundos financiadores do item anterior	apoio financeiro do Movimento Bandeirantes	recursos próprios	recursos próprios	-	recursos próprios + Bolsa Fulbright (janeiro 2013)	recursos próprios	recursos próprios

Fonte: elaborado pela autora

Outro aspecto que ficou evidenciado a partir a sistematização inicial (PAVLENKO, 2007) e que, no segundo momento da geração dos dados – quando da entrevista

semiestruturada - pôde ser esclarecido, foi quanto à motivação pessoal do/a colega professor/a para a sua aprendizagem de inglês. Com base em estudo anterior da autora da presente pesquisa (OSS, 2001), os aspectos relacionados às motivações dos então jovens aprendizes puderam ser ilustrados quando da interlocução oral, esclarecendo, inclusive, em que níveis tais motivações podem ter influenciado as escolhas profissionais dos participantes.

No âmbito profissional, a justificativa pela escolha do ensino da língua inglesa foi acessada através da menção de todos os colaboradores. Embora não tenha sido diretamente solicitada, essa informação emergiu da narrativa escrita dos sete participantes, frequentemente referindo ao ponto inicial da opção profissional - fosse ela por uma decisão pessoal ou por alguma questão compulsória. Observou-se ainda que nos casos em que a escolha pela docência em inglês deu-se por decorrência de convite, os colaboradores não haviam sequer cogitado essa alternativa profissional, uma vez que estavam direcionados para outras áreas do ensino ou mesmo do conhecimento - como no caso de Jane, cujo interesse inicial era pela área das ciências biomédicas.

Profissionalmente, todos os colaboradores enfatizaram que o aprofundamento da língua inglesa para os fins de ensino foram feitos no Brasil. Embora somente LUIS tenha declarado não ter tido nenhum contato com a língua no exterior, até o momento da geração dos dados deste estudo nenhum colaborador relacionou as suas experiências no exterior diretamente com o ofício docente*, como um curso de aperfeiçoamento pedagógico ou metodológico, por exemplo. Aparentemente, e a partir de um primeiro olhar analítico, essa relação pode ser atribuída ao fato de que, com exceção de ANA (cuja motivação profissional inicial não era a docência em inglês), todos os demais colaboradores autofinanciaram suas viagens internacionais em momentos quando, de uma forma ou de outra, tais investimentos poderiam representar valor profissional agregado.

Uma vez que o Quadro 1 foi elaborado e as informações reincidentes organizadas, foi possível dar continuidade ao processo social da investigação, ou seja, proceder à elaboração do instrumento que subsidiaria a interação entre a pesquisadora e os colaboradores (Apêndice C). Assim, com base nos relatos dos colaboradores e nos objetivos da investigação, foram organizados doze tópicos, divididos em três blocos de questionamentos, cuja finalidade era orientar a condução da entrevista. Os blocos, organizados sob a tríade conhecimento-cognições-prática e compostos por cinco, três e quatro questões, respectivamente, foram assim concebidos

* Quando da geração dos dados deste estudo, a professora colaboradora MEG havia sido recentemente informada da sua seleção para a participação no Programa Fulbright no período de janeiro de 2013.

com base nos estudos acerca das cognições dos professores (BORG, 2003, 2006 e 2009; FREEMAN, 1996 e 2002; WOODS, 1996; JOHNSON, 2006 e 2009). Embora o instrumento tenha sido assim seccionado, entende-se que os questionamentos elaborados em cada um dos blocos de perguntas se referenciam mutuamente. A motivação de tal seccionamento deu-se pelo tipo de pergunta e de referência, ou seja, no primeiro bloco, as questões são relativas à instrução formal do colaborador; no segundo, às suas percepções; e no terceiro, às suas ações relacionadas ao evento aula. As entrevistas, previstas para durar entre 30 e 40 minutos, tiveram uma duração média de 45 minutos.

A tríade conhecimento-cognições-prática foi o ponto de partida para relacionar os subtítulos ao instrumento norteador da entrevista semiestruturada que, pelo seu caráter interativo, cumpriu a função de orientar o professor colaborador ao mesmo tempo em que dispunha a informação a ser eliciada. Desse modo, ao item conhecimento, atribuiu-se o subtítulo O QUE TU SABES; ao item cognições, O QUE TU ACREDITAS; e ao item prática, O QUE TU FAZES.

Do bloco elaborado com vistas à circunscrição dos saberes do professor colaborador, a pergunta inicial — *Do conhecimento que tu aplicas nas tuas aulas, em uma escala de 0 a 10, quanto desse conhecimento tu podes atribuir às aprendizagens da tua educação formal?* — buscou elucidar o quanto do conhecimento do seu ofício o professor atribuiria à sua instrução formal. Na segunda pergunta — *Dos alunos com os quais tu trabalhas, qual/quais característica/s colabora/m com o teu trabalho? Quais podem ser consideradas como prejudiciais ao teu trabalho?* —, o foco foi direcionado mais pontualmente para as características da faixa etária do alunado do EM, buscando depreender especificamente se o professor desenvolvera algum tipo de conhecimento sobre como lidar com adolescentes em ambiente de educação formal, por exemplo. Na terceira questão a ser desenvolvida pelo professor colaborador — *Das horas de sala de aula que tu tens, quanto essa carga de trabalho impacta na tua atuação em sala de aula?* — buscou-se o entendimento acerca da realidade profissional do colaborador em relação à sua carga de trabalho e o impacto que esse elemento, entre outros que o professor quisesse mencionar, representariam para o exercício da profissão. A quarta questão foi elaborada com vistas à elaboração do pensamento do colaborador quanto aos aspectos institucionais — *Da matéria que tu tens que ensinar aos teus alunos, em uma escala de 0 a 10, quanto desse conteúdo é relevante para eles? Como tu administras o conteúdo que tem que ser cumprido?* —, ou seja, a partir desse questionamento buscava-se o entendimento sobre como as “obrigações” do professor impactariam na sua atuação. A quinta e última questão deste bloco

foi elaborada objetivamente em relação ao conhecimento do objeto de ensino do professor — *Qual o impacto que a tua fluência/proficiência em inglês exerce sobre a aprendizagem dos teus alunos?* —, e buscou, especificamente, o entendimento que o professor colaborador tem acerca da sua própria proficiência linguística.

No bloco seguinte, elaborado especificamente para depreender as cognições dos professores colaboradores, a primeira pergunta — *Considerando o contexto de ensino médio onde tu atuas, quais as habilidades são mais relevantes para os alunos desenvolverem? Por quê?* — focalizou a justificativa da resposta dada à questão proposta, eliciando, assim, elementos relacionados às crenças dos professores. Na segunda pergunta, igualmente, o foco no contexto procurou depreender como o professor se situa e, por consequência, quais as influências que ele ou ela consideram que o seu meio profissional exerce sobre a sua prática — *Considerando o contexto de ensino médio onde tu atuas, tu acreditas que o teu ambiente escolar influencia a tua atuação em sala de aula?* A terceira pergunta do segundo bloco foi elaborada com vistas à eliciação do entendimento que o colaborador tem sobre a correlação entre os objetivos de aprendizagem e de ensino da língua inglesa no EM — *O que tu acreditas ser o objetivo principal do ensino de inglês para os jovens na escola regular? Tu achas que teus os alunos também pensam assim?*

A elaboração do terceiro e último bloco de perguntas da entrevista semiestruturada objetivou eliciar questões de ordem prática relacionadas ao ensino de inglês. Assim, quatro tópicos acolheram subtópicos relacionados especificamente ao material instrucional, à preparação das aulas, à aula em si e ao ensino da língua, propriamente. Os itens de cada um dos subtópicos foram elencados para fins organizacionais; os professores poderiam ou não utilizá-los para referirem à sua prática docente.

Uma vez que a etapa da geração das narrativas escritas foi concluída e a elaboração da entrevista semiestruturada definida, os colaboradores foram contatados novamente para o agendamento de hora e local que lhes fossem mais conveniente para proceder ao relato interacional.

Conforme pode ser depreendido a partir da apresentação dos instrumentos de geração de dados do presente estudo, o foco investigativo é direcionado para a realidade do professor de EM, ou seja, como as situações foram ou são experimentadas pelo sujeito — *subject reality* (PAVLENKO, 2007). Como já foi mencionado, de acordo com Aneta Pavlenko (2007), o principal passo analítico de estudos da área da LA que investigam a realidade dos narradores é a codificação de temas, tendências, padrões ou categorias conceituais presentes nas narrativas

(PAVLENKO, 2007, p. 166). Para a pesquisadora, embora o referido passo seja de crucial importância para proceder à análise dos dados, a mera organização temática elicia mais questionamentos do que respostas acerca das realidades dos narradores. Nesse sentido, e com vistas a buscar asserções que possam compor a realidade dos colaboradores em relação aos objetivos da pesquisa narrativa, Aneta Pavlenko adverte que a tematização da realidade dos sujeitos deve ser coerente com um quadro teórico que ampare a interpretação da realidade dos narradores. Partindo desse princípio, a análise dos dados do presente estudo tem a sua origem na elaboração da listagem temática que sistematiza tópicos evidenciados pelos colaboradores e, por isso, considerados relevantes para esta investigação.

A análise das histórias de vida da Ana, do Dan, da Jane, do Luís, da Meg, da Rita e do Ron iniciou, na verdade, ainda quando da primeira leitura de seus relatos e evoluiu de modo que, quando da construção do Quadro 1, foi possível perceber que as experiências e as cognições dos colegas colaboradores se sobrepunham de muitas maneiras, independentemente de suas origens, de suas orientações, do tipo de alunado com o qual trabalham, ou do tipo de instituição na qual lecionassem. Nesse sentido, a premissa de que a FPL2 é um sistema complexo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005 e 2009; RESENDE, 2009; VETROMILLE-CASTRO, 2007) se fortaleceu a concepção do construto $SC \Rightarrow FPL2$ e subsidiou uma abordagem sistêmica que possa contribuir para a FPL2 do EM (Figura 13), conforme apresentada na seção seguinte.

3.4 A ABORDAGEM SISTÊMICA

Conforme tratado no segundo capítulo, na seção que discorre sobre *A FPL2 e a Teoria da Complexidade*, os sistemas complexos se constituem a partir de características peculiares, como a dinamicidade, a não linearidade, a sensibilidade às condições iniciais ou à abertura para a assimilação de energia do exterior ou ainda de elementos de outras ordens, o que os tornam, assim, sistemas heterogêneos — e que, em última análise, lhes confere o caráter complexo. A partir do construto apresentado na Seção 2.7 (Figura 13), as categorias de análise do presente estudo se organizam a partir dos subsistemas que compõem o $SC \Rightarrow FPL2$, ou seja, os contextos de ensino e de aprendizagem do professor de L2, a língua-alvo, as experiências e as cognições dos docentes. Mesmo assim, faz-se necessária a identificação dos temas que, do ponto de vista dos colaboradores, identificam tendências, padrões ou categorias conceituais presentes nas narrativas, conforme sugerido por Pavlenko (2007).

Partindo da premissa de que a FPL2 se organiza sistemicamente, e que, dessa perspectiva, foram detectados temas relacionados aos subsistemas evidenciados para compor o

construto SC⇒FPL2 que emergiram dos relatos autobiográficos dos professores colaboradores, o movimento inicial em direção à análise dos dados buscou organizar esses temas com o objetivo de contemplá-los quando da análise dos dados, já que tais temas são relevantes para os colaboradores do estudo. Esse passo inicial traduz o que pode ser considerada uma etapa que se caracterize por “pré-requisito da ordem” (OLIVEIRA, 2009, p. 14), isto é, a elaboração prévia que conduzirá a pesquisadora (e seus leitores) ao entendimento de como o professor de inglês do EM se constitui, como a sua formação influencia a sua prática, qual a compreensão acerca do seu objeto de ensino e, finalmente, quais os elementos que participam da sua formação profissional⁹¹. Esse passo inicial foi denominado ETAPA χάος, ou simplesmente etapa da listagem temática (PAVLENKO, 2007).

A partir da solicitação encaminhada quando do primeiro contato com os professores colaboradores do estudo, a ênfase nos aspectos pessoais e profissionais ficou evidenciada pelas questões postas (Apêndice B) e que, por sua vez, evocavam a realidade experimentada pelo colaborador (PAVLENKO, 2007). Nesse sentido, a ETAPA χάος serviu também para que aspectos biográficos dos colaboradores fossem notados em um nível mais manifesto (cf. Quadro 1), mas também de uma perspectiva mais aprofundada, conforme apresenta-se no Capítulo 4. Tais informações, porque recorrentes, mereceram atenção especial nesta etapa preliminar à análise, compondo, assim, um panorama biográfico dos colaboradores do estudo (HUNTER, 2010), suas motivações, experiências e cognições em relação à língua inglesa. O critério de recorrência dos itens que compuseram os tópicos de cunho pessoal e profissional foi de um mínimo de 4/7, ou seja, se, das sete narrativas, quatro contemplassem o mesmo item, mencionando-os de alguma forma, seriam caracterizados como relevantes para os colaboradores e, portanto, para o estudo.

Embora as questões apresentadas não solicitassem explicitamente que o colaborador discorresse sobre questões pontuais, foi possível identificar seis temas recorrentes em seus relatos: o mercado de trabalho que o conhecimento da língua inglesa representa para os narradores; a dedicação aos estudos necessária para a ampliação de possibilidades profissionais, por exemplo; a oportunidade de ensinar inglês devido ao fato de saber a língua, independentemente da formação inicial; a importância do inglês no mundo atual como fator motivacional para a docência; o conhecimento da língua inglesa como objeto de ensino, inclusive da cultura relacionada; e a docência propriamente dita. A partir de leituras subsequentes, necessárias para evitar eventuais lapsos decorrentes de excesso de confiança

⁹¹ Retomada das questões de pesquisa do presente estudo; seção 1.2.

(PAVLENKO, 2007, p. 166), foram identificados dois outros temas: a referência aos níveis de proficiência linguística dos alunos dentro das mesmas turmas e os aspectos afetivos das relações que se estabelecem entre professores e alunos - ou como as relações se desenvolvem a partir do modelo que o professor representa ou à empatia existente na relação professor-aluno. No total, foram identificados oito temas abordados pelos professores colaboradores em suas narrativas escritas, portanto.

Finalmente, a ETAPA *χάος* cumpre o objetivo de apresentar os colaboradores da presente pesquisa ao mesmo tempo em que serve de preâmbulo para a análise, propriamente (PAVLENKO, 2007). Organizada a elaboração inicial, nos parágrafos seguintes são apresentadas as caracterizações da análise sistêmica, apresentada no Capítulo 4 - *Análise e Discussão dos Dados*.

A fim de proceder à análise dos dados da presente investigação, recorre-se às características distintivas entre a pesquisa tradicional e a pesquisa amparada pela perspectiva da complexidade e aos princípios metodológicos oferecidos por Larsen-Freeman e Cameron (2008).

Embora muitas ideias relacionadas à perspectiva da complexidade pareçam muito menos radicais do que há aproximadamente um par de décadas, ainda há certa resistência em aceitar certos aspectos contemplados por uma abordagem multifacetada que, de certa forma, destitui princípios como a causalidade e a replicabilidade de posições que pareçam ser irrefutáveis do ponto de vista científico. Questões relacionadas à causalidade, por exemplo, do ponto de vista que a complexidade organiza o entendimento dos eventos sistêmicos, deixam de ocupar lugar de destaque investigativo já que “os agentes e os elementos dos sistemas complexos são interconectados e é muito pouco provável que haja uma única causa que desencadeie eventos complexos.” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 232). Do mesmo modo que a causalidade, é através da replicabilidade de estudos que os paradigmas investigativos tradicionais estabelecem se resultados de pesquisa são considerados válidos ou não. Do ponto de vista da complexidade, no entanto, e particularmente em relação aos estudos das ciências humanas, as condições iniciais que desencadeiam comportamentos sistêmicos, por exemplo, impossibilitam a replicação de estudos. Nesse sentido, a partir de uma percepção que contemple a complexidade, a ciência precisa lidar com tendências, padrões e contingências, e não com descrições, explicações e previsões de eventos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 237).

Diferentemente do paradigma científico clássico, portanto, ao utilizar-se uma abordagem investigativa que se fundamente a partir do olhar da complexidade, é necessária a reconsideração de concepções que norteiam a observação do fenômeno a ser estudado. Uma vez que os SC são interconectados e dependentes de comportamentos de outros sistemas, uma abordagem reducionista e estática que analise questões isoladas e desarticuladas do sistema maior não tem como fazer jus aos fenômenos, como é o caso da FPL2. Se, por exemplo, a língua for analisada isoladamente com vistas ao ensino para a docência de L2 de modo que a articulação entre as experiências do professor aprendiz e o contexto de ensino não seja relacionada, a formação do professor poderá ficar seriamente comprometida do ponto de vista prático.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) asseveram que a abordagem sistêmica é a antítese da abordagem científica reducionista que se vale em um princípio central de que a melhor maneira de compreender um objeto de investigação é desmantelando-o e analisando as suas partes (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 231). Do ponto de vista da Teoria da Complexidade, no entanto, essa premissa não se sustenta já que o entendimento fulcral que perpassa o entendimento de um SC é que o todo é bem mais do que a soma das partes. Com base nessa pressuposição, Larsen-Freeman e Cameron (2008) apresentam os princípios metodológicos que amparam esse entendimento.

Fundamentalmente, e como já foi reiterado ao longo do presente estudo, o contexto é parte do sistema a ser investigado. Nesse sentido, e para fins de análise, é imprescindível que se tenha em mente que o $SC \Rightarrow FPL2$ esteja identificado com o seu contexto maior, conforme representado na Figura 8. Do ponto de vista da Teoria da Complexidade, afirmar que o contexto integra o sistema significa percebê-lo como ecologicamente válido, ou seja, a integração entre o professor, a sua formação, o seu contexto de ensino e o de aprendizagem, as suas experiências, as suas cognições e a língua-alvo são elementos interagentes que se influenciam mutuamente com vistas ao cumprimento do objetivo sistêmico, de forma interdependente.

Além do princípio fundamental da integração contextual, Larsen-Freeman e Cameron (2008) advertem para que o pesquisador evite analisar o fenômeno de uma perspectiva reducionista, considerando fatores que podem influenciar o comportamento do SC. Além disso, deve-se estar atento também para a dinamicidade dos processos sistêmicos, levando em consideração como os subsistemas se relacionam e como esse relacionamento pode impactar na auto-organização do sistema como um todo.

A partir das considerações metodológicas, o próximo capítulo é dedicado à análise dos dados, do ponto de vista da Teoria da Complexidade. Para que essa etapa seja observada, os subsistemas eleitos para compor o $SC \Rightarrow FPL2$ são utilizados como categorias de análise das narrativas autobiográficas ao mesmo tempo em que organizam a narrativa da pesquisadora, com vistas à elaboração de *narrative knowledge* (BARKHUIZEN, 2011) a ser compartilhado neste estudo. Assim, no início da narrativa da pesquisadora são apresentados os excertos dos colaboradores que auxiliaram na composição do Quadro 1 (ETAPA $\chi\alpha\omicron\varsigma$ ou Análise Temática) para, então, proceder-se à análise e respectivas discussões (ETAPA COMPLEXUS ou Análise Sistêmica).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“So that’s what it is!”

“Digo-lhes: é preciso ter caos dentro de vocês mesmos a fim de dar à luz uma estrela dançante.”

— Nietzsche

Do modo como percebo a Formação de Professores de Segunda Língua no contexto brasileiro e do modo como minhas próprias experiências de vida têm sido registradas e construídas no âmbito da profissão que escolhi, neste momento da análise e discussão das histórias dos colaboradores deste estudo quero acreditar que entendo um pouco melhor a dimensão do que é ‘formar-se professor’⁹². Esse entendimento é fruto também do desprendimento dos colegas que colaboraram com o estudo e da socialização de experiências, cognições e entendimentos sobre o que é, como é e quais as motivações do fazer docente, de outras perspectivas pessoais e profissionais. Nas próximas linhas é apresentada uma das diversas análises possíveis até aqui. O intuito maior, além de responder às questões propostas para esta investigação, é exercer este direito especial, conforme proposto por Appadurai (2006), qual seja, o direito à pesquisa como uma faculdade de potencial democrático.

Dito isso, e no sentido de introduzir a narrativa investigativa que caracteriza a presente pesquisa, algumas questões precisam ser brevemente compartilhadas com o leitor neste início de análise e discussão dos dados do estudo. Em um primeiro momento, são retomadas as contribuições que auxiliaram na composição do Quadro 1, meio através do qual os colaboradores do estudo foram brevemente apresentados ao leitor; essa subseção é denominada ETAPA $\chi\alpha\omicron\varsigma$. Na sequência, então, discorro narrativamente, compondo, assim, a ETAPA COMPLEXUS, que analisa e discute os excertos selecionados.

4.1 ETAPA $\chi\alpha\omicron\varsigma$ – ANÁLISE TEMÁTICA

Com o propósito de compartilhar com o leitor a elaboração da ETAPA $\chi\alpha\omicron\varsigma$, na sequência são explicitadas, com base na referência direta aos excertos, como foi conduzida a elaboração dos itens do Quadro 1 e a eliciação temática.

No âmbito pessoal, as informações reincidentes foram, basicamente, a idade a partir da qual o colaborador ou a colaboradora consideraram que sua aprendizagem de inglês efetivamente iniciou, conforme se pode verificar tanto através da narrativa de Dan quanto da

⁹² Alusão aos parágrafos iniciais do presente texto (ver página 2)

narrativa de Ana.

“When I was fourteen, I decided to start having English classes. I did not have any specific reason to do it, but I knew it would be used one day. My first classes were really funny (sic) because I was not used to listening to English.” (Dan, NE.1*)

Muitos deles e delas, inclusive, associaram a idade ao local de aprendizagem e ao impulso inicial para a busca pelo inglês, o que gerou os tópicos relacionados ao contexto deflagrador da aprendizagem e à motivação inicial para a aprendizagem de inglês, como ANA informa.

“Quando tinha 16 anos, meu pai me matriculou em um curso de Língua Inglesa, afirmando que aprender outra língua era fundamental para ingressar no mercado de trabalho.” (Ana, NE.1)

O tópico motivação para a aprendizagem de inglês fundamentado em estudos anteriores sobre a motivação para a aprendizagem de inglês por adolescentes (OSS, 2001 e 2006), serviu para caracterizar os tipos de motivação que os colaboradores experimentaram quando do início de suas aprendizagens de inglês. Uma vez que 5/7 colaboradores consideraram que suas aprendizagens iniciaram, efetiva e formalmente, a partir dos 14 anos de idade, o referido tópico foi incluído e o entendimento acerca da nomenclatura - motivação extrínseca / intrínseca e motivação integrativa / instrumental - foi verificado junto aos colaboradores se a terminologia era de seu entendimento e correspondia às suas respectivas realidades, quando da entrevista. Aos tipos de motivações envolvidas na aprendizagem dos colaboradores, foi associado o contexto deflagrador da aprendizagem de inglês - se familiar ou profissional -, buscando a redundância de informações com vistas à corroboração da informação acerca do tipo de motivação informada pelo colaborador, como pode ser observado no excerto da narrativa de Luís:

“A língua inglesa sempre fez parte da minha vida de uma forma ou outra. Como possuo tios e primos nos Estados Unidos, o inglês sempre foi uma forma de comunicação para mim, ou talvez, quando criança, uma forma de mostrar que eu sabia alguma coisa daquele país que era quase um mito pelas histórias que eu ouvia contar e pelas comparações que eram feitas com o Brasil em termos de desenvolvimento.” (Luís, NE.1)

Embora 4/7 dos colaboradores tenham referido à família como contexto deflagrador da aprendizagem de inglês - e conforme exemplificado através da narrativa escrita de Luís - 3/7 colaboradores atribuíram ao contexto profissional a deflagração da aprendizagem da língua.

“Durante três anos fiz aulas particulares e continuei durante toda a graduação.”

* As narrativas escritas feitas ao longo do texto são identificadas pelo nome fictício do colaborador, seguido de vírgula e da abreviatura NE (narrativa escrita), seguida de ponto e do número sequencial do excerto; as referências recorrentes aos excertos utilizam essa nomenclatura para evitar a sua redundância.

Durante o período da graduação parei de lecionar italiano e português e passei a lecionar inglês no ensino fundamental e médio. Não foi exatamente uma escolha, mas como havia professores de português em excesso e faltavam de inglês fui convidado a assumir algumas turmas.” (Ron, NE.1)

O tópico contexto de aprendizagem inicial, mencionado por 7/7 colaboradores, não teve a escola regular associada à aprendizagem de inglês em nenhuma das narrativas, isto é, mesmo nos casos em que os colaboradores tiveram aulas de inglês no contexto escolar regular – o que não ocorreu com todos –, as suas experiências não foram sequer consideradas como aprendizagem em suas narrativas escritas.

“No então segundo grau da escola, eu comecei a ter aulas de Inglês e para mim tudo parecia muito simples. Era a única matéria para a qual eu não estudava e, mesmo assim, ia sempre muito bem.” (Luís, NE.2)

Nos casos em que alguma opção foi propiciada, o que foi possível observar é que o inglês não foi exatamente a escolha feita pelo colaborador, como explicitado por Ron.

“Com 12 anos tive contato com a língua inglesa, mas as aulas nunca prenderam minha atenção e nesta fase muito pouco aprendi. No ensino médio tivemos as opções de inglês-francês e não tive dúvidas em optar pelo francês.” (Ron, NE.2)

A fim de confrontar e de complementar as informações fornecidas através das narrativas escritas, e com vistas à completude do Quadro 1, o início da entrevista semiestruturada se desenvolveu a partir da solicitação de informações suplementares àquelas fornecidas na narrativa escrita. Ilustrativamente, tomemos o caso das informações de Meg, que, em sua narrativa escrita informa que

“Desde criança meu sonho era aprender inglês, mas como meus pais não tinham dinheiro para pagar um curso, isso ficava apenas no sonho. Na hora de decidir qual curso faria, optei por Letras por adorar ler. No meio do caminho tivemos algumas cadeiras de inglês (apenas para termos uma noção) e quando nos formamos conseguimos montar uma turma para a habilitação em inglês.” (Meg, NE.1)

Na sequência, é interessante observar o salto temporal que Meg dá na narração de sua formação relacionada à língua inglesa, aspecto enfatizado pela dificuldade financeira de seus pais. Ao confrontar tal informação quando da entrevista semiestruturada, Meg não somente a reitera, como também esclarece o fato de a cidade onde ela morava quando criança não proporcionar qualquer possibilidade de aprendizagem da língua, o que deixava o aprendizado de inglês ‘no nível do sonho’.

(Meg, NI.1*)

Pesquisadora	<i>... quando tu começou a te interessar [pelo inglês] ...</i>
Meg	<i>[Desde pequena] ...</i>
Pesquisadora	<i>Sempre? [desde sempre?]</i>
Meg	<i>[Não sei de onde ... desde sempre]. E eu tinha vontade de aprender e meus pais não tinham como pagar.</i>
Pesquisadora	<i>... é isso o que tu dizes ali ((na narrativa escrita)) mas eu não sabia se tinha alguma influência da família ...</i>
Meg	<i>Não, não ... nenhuma ... nenhuma ...</i>
Pesquisadora	<i>... e tu estudavas alguma coisa?</i>
Meg	<i>Não, não tinha nada ... o que que eu ia fazer em {nome da cidade de origem da colaboradora} há vinte, quarenta anos atrás? Não tinha ... não tinha internet, não tinha ... não tinha nada que a gente tem agora</i>
Pesquisadora	<i>... e daí, então, tu [só queria ...]</i>
Meg	<i>[Só queria, só queria ...] e não tinha curso lá, se eu quisesse estudar tinha que ir a {nome da maior cidade próxima à cidade de origem da colaboradora} ... impossível - missão impossível, né. Aí eu fui fazer Letras não pelo inglês, mas porque eu gostava de ler.</i>

Outro exemplo de como a entrevista semiestruturada auxiliou na construção do perfil dos colaboradores e colaboradoras a partir das narrativas escritas pode ser observado através do excerto de Rita, que informou

“Entrei para o Curso de Letras-Português - tinha a certeza que para alfabetizar se fazia necessário entender a língua Portuguesa. Tinha 20 e poucos anos e, por coisas da vida, pedi desligamento das escolas onde trabalhava, tranquei a matrícula na faculdade e fui morar na Inglaterra. Fiquei por 2 anos e aprendi a gostar da língua inglesa. Quando voltei, reingressei na faculdade, porém, neste momento optei por cursar Letras-Inglês e não mais Português. Comecei a dar aulas em cursos livres, mas me parece que sempre soube, queria trabalhar em escolas.” (Rita, NE.1)

As informações elaboradas para a narrativa escrita foram aprofundadas através das informações fornecidas de viva voz pela colaboradora.

(Rita, NI.1)

Pesquisadora	<i>... aqui, a tua idade de início de aprender inglês? Quando começou a aprender inglês?</i>
Rita	<i>Ah, já era idade adulta, Débora ...</i>
Pesquisadora	<i>Tu não fez na escola?</i>
Rita	<i>Não ... ah, eu estudei em escola pública, e aí a minha mãe queria me mandar pra ... num programa de intercâmbio ... e aí não sei porque acabei não indo e aí eu aprendi inglês com vinte anos já ...</i>
Pesquisadora	<i>Mas e na escola ...</i>
Rita	<i>Ah, muito pouco ... escola pública, né ...</i>
Pesquisadora	<i>Então, mas e daí tu nem conta ou tu não tinha inglês na escola?</i>

* As narrativas interativas feitas ao longo do texto são identificadas pelo nome fictício do colaborador, seguido de vírgula e da abreviatura NI (narrativa interativa), seguida de ponto e do número sequencial do excerto; as referências recorrentes aos excertos utilizam essa nomenclatura para evitar a sua redundância.

-
- Rita *Eu tinha inglês, mas eu tive no ensino médio ... eu sou do interior ... só tinha escola pública, eu estudei em grupo escolar e eu fiz o segundo grau em escola pública. Era muito fraco ...*
- Pesquisadora *... e o teu primeiro contato com o inglês?*
- Rita *Eu viajei pra Inglaterra. Assim, ... o grosso assim, sabe (...)*
- Pesquisadora *E na escolarização, mesmo?*
- Rita *Não, eu não tenho a menor ...*
- Pesquisadora *Tu não tinha disciplina de inglês?*
- Rita *Tinha ... tinha a disciplina de inglês, mas assim, eu acho, que ela era toda ministrada em português ... era muito ... assim ... era muito ... {movimentos com as mãos}*
- Pesquisadora *Tu nem tem memória disso?*
- Rita *Pouquíssima memória ... eu tenho memória de um livrinho assim; tinha um livro texto, eu acho ... um livrinho pequenininho assim ... eu nem sei se ele nem era distribuído, se já tinha o programa do livro didático ... (...) tinha uma fotinho, assim ... na frente, meio marronzinho, assim ... não tenho memória ... foi por opção na idade adulta já ...*
-

A organização temática do âmbito profissional careceu de menos esclarecimentos quando da entrevista semiestruturada do que o bloco de informações pessoais. Os itens recorrentes foram construídos mais objetivamente a partir de questões de ordem prática, como o porquê da escolha pela docência em língua inglesa, o local de aprofundamento do conhecimento da língua para fins de ensino e o respectivo contato que o colaborador ou a colaboradora tenham tido com a língua em contextos nativos para, finalmente, especular sobre qual teria sido a origem da provisão financeira de tais contatos.

A partir da observação de que 4/7 colaboradores optaram pela docência em língua inglesa e, então, encaminharam seus projetos profissionais, restou a curiosidade acerca dos convites que 3/7 haviam recebido. É interessante observar como a trajetória de DAN se deu, considerando suas motivações para tornar-se professor de inglês, conforme relata:

“After three years of studies, things became clear, I was able to communicate quiet (sic) well and decided to study English at University. My decision was based on the need for people to learn English in this globalized context. I became a teacher because I like dealing with people and because it is possible to make more money than some other professions.” (DAN, NE.2)

Por outro lado, e de acordo com o relato de Ron – que passou a lecionar inglês no ensino fundamental e médio para atender a um convite da escola onde trabalhava com a língua portuguesa –, a solicitação profissional depende não somente das opções que são feitas, mas também do nível de comprometimento que os desafios são acolhidos:

“Depois de algum tempo lecionando passei a gostar mais da língua [ínglesa] e meu francês passou para um segundo plano. Compreendi que horas de estudo trazem sempre bons resultados e passei a não aceitar comentários dos alunos do tipo: Não

sei inglês, odeio inglês *ou* sei inglês, não preciso de sua aula. *Nesses casos minhas respostas são sempre as mesmas: se não sabes vamos estudar para aprender; se odeias então comece a estudar para aprender a gostar, pois vai precisar dele; uma língua é infinita, podes saber se expressar um tanto, mas, certamente tens coisas para aprender.*” (Ron, NE.3)

No relato de Ana, podem-se notar as oportunidades profissionais que saber a língua – uma vez que ela havia sido matriculada pelo pai em um curso de inglês – lhe proporcionaram e também a segurança que esse conhecimento lhe proporcionou para investir na docência da L2:

“Quando iniciei no [nome do programa institucional], onde trabalhei durante quatro anos, a instituição já possuía uma professora de inglês e quando ela saiu da empresa fui convidada para ministrar as aulas de língua estrangeira. Inicialmente, me sentia insegura, pois cursava Pedagogia e minha experiência com a língua era apenas do curso que fazia. Como a instituição trabalha através de projetos, iniciei com atividades voltadas para o vocabulário e aos poucos fui ganhando confiança e ampliando os projetos desenvolvidos.” (Ana, NE.2)

De qualquer forma, permanece a necessidade de investimento na própria profissão, o que, na vasta maioria dos casos, depende não somente da formação, mas também da sua qualificação, tanto no que tange ao aprimoramento formal quanto no que diz respeito ao contato com a língua-alvo. A esse respeito, a contribuição de Ana é novamente compartilhada, particularmente em relação à sua formação para a docência:

“Em 2008 realizei um intercâmbio para a Suíça, através do Movimento Bandeirante do qual faço parte há mais de 10 anos. Nesta experiência pude aplicar meus conhecimentos e adquirir aprendizagens muito ricas em relação à Língua Inglesa, devido à diversidade de pessoas que encontrei. Buscando me qualificar ainda mais, após concluir o curso de Pedagogia, realizei minha primeira pós-graduação em Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira, a fim de qualificar meu trabalho e aprender mais sobre minha área de atuação.” (Ana, NE.3)

Quanto à formação para a docência, cabe ainda a menção ao fato de que todos os colaboradores do presente estudo desenvolveram a sua formação no Brasil. Essa informação é relevante por considerar que o aprofundamento e a compreensão das realidades nas quais os professores de inglês estão inseridos têm papel preponderante na aplicação do conhecimento de língua de uma perspectiva situada. Essa perspectiva, como assevera Rajagopalan (2011), dá-se a partir de nossa história e a partir da biografia que carregamos, a qual “sempre fala” e orienta o nosso entendimento sobre as coisas e, em consequência, as nossas ações, conforme Rita discorre em sua narrativa oral:

(Rita, NI.2)

Rita	<i>O que eu enxergo hoje, assim, nessa altura do campeonato ... da minha vida, né ... de trabalho, enfim, é que o que diferencia um professor é o conhecimento, mas esse conhecimento não é o conhecimento formal, Débora, sabe?! Porque ... Sim, o formal ele tá ali, ele tá posto, ele é</i>
------	--

obrigatório; eu tenho que ter pra ser professora de inglês eu tenho que saber isso, isso e isso, né ... pra conseguir, sei lá, dar uma aula. Mas eu fico imaginando que o que realmente - assim - envolve, né, o conhecimento, é o resto ... sabe, que é o resto que, né, que não é o conhecimento formal mas que assim, é o livro que tu lê, a conversa que tu tem com alguém, é o cinema que tu foi no final de semana, é uma viagem - se tu tiver a sorte de poder viajar, entende? Isso, isso é o que faz ... daí é que vai sair o exemplo que tu vai usar na sala de aula pra ensinar alguma coisa, né; daí vai sair a explicação: olha só, eu ouvi falar isso, o que que vocês acham? Eu vi isso, ou ... né ... dar o significado (...) é isso mesmo, esse conhecimento que não é o formal, que é o “resto”, ele vai dar significado pro conhecimento formal.

O que é possível depreender a partir das palavras de Rita em relação à sua experiência no ensino de inglês está relacionado à sua capacidade de compartilhar o conhecimento somado ao longo da sua experiência de vida, o que inclui, mas não se limita à sua formação acadêmica.

Da mesma forma, o relato de Meg é impregnado da realidade que o ensino de inglês na escola regular disponibiliza a este profissional da educação, particularmente no que tange à percepção dos alunos, da forma como Meg vivencia, como se pode observar pelo excerto:

“É interessante perceber que a maioria dos alunos que já fazem inglês fora tentam nos testar sempre, pois existe aquela ideia que professor de inglês em escola pública é sempre os ‘tapa-buracos’ os que tem formação em outra área mas estão lá por saberem o idioma. Mas com o tempo eles percebem que o meu perfil é diferente e a situação muda. Porque (sic) meu perfil é diferente? Por ser uma professora formada em Letras-Inglês e por ser professora nomeada.” (Meg, NE.2)

As histórias de vida são mesmo muito interessantes. Paradoxalmente, colaboradores que, aparentemente, teriam mais razões para não acolher a docência da língua inglesa, encantam suas narrativas autobiográficas com relatos inusitados, para os quais retorno mais adiante quando da análise sistêmica. Por ora, fiquemos com o excerto produzido por Luís, que informa que

“Passados alguns anos, percebi que minha real vocação e facilidade com a linguagem não podiam mais ficar reprimidas pelo trabalho extremamente técnico que eu realizava. Resolvi fazer uma nova faculdade pensando novamente nas aulas de Inglês. Não sabia aonde isso iria levar, pois era um desafio iniciar uma faculdade aos trinta e sete anos.” (Luís, NE.3)

Estas histórias compartilhadas são, de acordo com Jerome Bruner (2004), reconstruções de episódios vividos que culminaram em narrativas. O propósito que levou esses episódios a serem reconstruídos e, assim, a serem socializados, precisa ser reconhecido como extremamente valoroso por dois motivos fulcrais. Um deles é pela consideração e pela generosidade pessoal de cada um dos colaboradores que compartilharam suas histórias vividas

- inclusive aqueles cujas narrativas não puderam ser apreciadas para esta pesquisa; o outro, é pela “importância da contribuição do professor para a produção do conhecimento” (TELLES, 2002), ao qual, através da presente narrativa investigativa reivindico coautoria.

4.2 ETAPA COMPLEXUS - A ANÁLISE SISTÊMICA

Diferentemente da não linearidade e das condições que frequentemente direcionam para a imprevisibilidade sistêmica, uma narrativa, como modo de organização discursiva, precisa observar certos mecanismos com vistas à conformação textual a que se destina. No caso da presente análise, a narrativa investigativa que ora se constitui tem como ponto de partida justamente as condições iniciais que deflagraram a docência em língua inglesa dos participantes do estudo, conforme informado nos respectivos excertos selecionados.

De acordo com os relatos dos colaboradores, o ensino de língua inglesa não foi exatamente a primeira opção profissional de nenhum dos professores participantes do presente estudo. Embora as decisões profissionais geralmente sejam tomadas por motivações diversas e o Curso de Letras tenha sido uma opção considerada pelos colaboradores, aparentemente, a docência em inglês foi circunstancial para muitos deles, como pode ser observado no excerto da contribuição de Jane:

“... como costume dizer, tornei-me professora de L2 por acidente, pois recebi um convite da escola de Inglês onde estudava e desde então, a cada dia, redescubro inúmeras formas de me apaixonar cada vez mais.” (Jane, NE.1)

Assim como Jane, também Ron não optou pela docência em língua inglesa, tendo iniciado suas atividades profissionais como professor de língua italiana e portuguesa, conforme relata:

“Durante o período da graduação parei de lecionar italiano e português e passei a lecionar inglês no ensino fundamental e médio. Não foi exatamente uma escolha, mas como havia professores de português em excesso e faltavam de inglês foi convidado a assumir algumas turmas. Depois de algum tempo lecionando passei a gostar mais da língua e meu francês passou para um segundo plano.” (Ron, NE.4)

Além da docência em língua inglesa ser considerada uma alternativa profissional que pode surgir de oportunidades profissionais decorrentes do conhecimento adquirido para fins diversos, a recíproca pode ser verdadeira, como se pode notar pelo relato de Ana:

“Quando estava no segundo ano do curso, passei a dar aula de reforço para os alunos que ficavam abaixo da média nas provas e eventualmente substituía professores (às vezes de níveis superiores ao que eu me encontrava). Foi a partir desta experiência que percebi outra área de atuação profissional além das séries iniciais, porém ainda não me sentia preparada.” (Ana, NE.4)

Assim como Ana e Ron, também Rita despertou para a docência em inglês após um episódio decisivo para a sua opção profissional:

“Entrei para o Curso de Letras-Português - tinha a certeza que para alfabetizar se fazia necessário entender a língua Portuguesa. Tinha 20 e poucos anos e, por coisas da vida, pedi desligamento das escolas onde trabalhava, tranquei a matrícula na faculdade e fui morar na Inglaterra. Fiquei por 2 anos e aprendi a gostar da língua inglesa. Quando voltei, reingressei na faculdade, porém, neste momento optei por cursar Letras-Inglês e não mais Português. Comecei a dar aulas em cursos livres, mas me parece que sempre soube, queria trabalhar em escolas.” (Rita, NE.1)

Noutros casos, embora a aprendizagem de língua inglesa tenha sofrido impedimentos de diversas ordens (i.e., dificuldade de acesso aos estudos da língua, outra opção profissional e dificuldade de aprendizagem), os obstáculos foram superados e os fins foram justificados pelo empenho e, em certos casos, pela obstinação dos professores. Meg, por exemplo, relata as situações que precisou superar até, finalmente, iniciar na profissão:

“Após a minha formatura comecei a fazer um curso de inglês no {nome do curso livre} que teve uma influência muito grande no meu jeito de dar aula. Dois semestres depois já estava dando aula para crianças. Nessa época eu era bancária e dava aula de inglês antes e depois do expediente bancário, além de continuar com o curso de inglês. Esse momento de decisão aconteceu em 1997. Em março eu e três amigas da época da faculdade estaríamos embarcando para nossa primeira viagem internacional e a alegria era imensa. A agência onde eu trabalhava fechou e precisei decidir o que fazer. Não tive dúvidas... larguei o banco, viajei feliz demais, aproveitei muito e na volta fui correr atrás de trabalho. Nessa época já dava aula para todos os níveis no {nome do curso livre} e também consegui aulas particulares. A partir de 1998 consegui um contrato no estado para dar aulas no ensino médio em {nome da cidade}.” (Meg, NE.3)

No caso de Dan, os impedimentos aparentes estavam mais relacionados às dificuldades com a própria língua:

“After two years studying, I was about to give up the classes because it had become really hard for me to deal with the pronunciation and the different words. Furthermore, I could not see reasons for learning English anymore, I remember my classmates saying they would travel to other countries, but it all seemed to be far away from me. Despite all the things mentioned above, I did not give up. After three years of studies, things became clear, I was able to communicate quiet well and decided to study English at University.” (Dan, NE.3)

Mesmo assim, a opção profissional pela docência foi uma alternativa que se consolidou como tal, embora outras possibilidades do uso do conhecimento de inglês façam parte da realidade do professor:

“My decision was based on the need for people to learn English in this globalized context. I became a teacher because I like dealing with people and because it is

possible to make more money than some other professions.” (Dan, NE.4)

Finalmente, é possível corroborar o entendimento de que o ensino de inglês é uma alternativa para um conhecimento que mescla gosto pessoal e possibilidade profissional, a partir do esclarecimento através da entrevista semiestruturada:

(Dan, NI.1)

Pesquisadora	<i>... pelo menos na tua narrativa, tu dizes bem claramente: — eu não tinha muito certo o que eu ia fazer, aí eu resolvi fazer inglês pra ser professor de inglês. Foi isso, mais ou menos, ou ...?</i>
Dan	<i>É, não exatamente pra ser professor, mas, né ... na verdade, sim ...</i>
Pesquisadora	<i>Aí acabou que foi, né?</i>
Dan	<i>É, mas era mais pra ter o conhecimento da língua, e com a possibilidade de trabalhar em outros segmentos também. Mas aí assim que começou a faculdade, já comecei a dar aula e daí já foi por aí.</i>

Luís, diferentemente dos demais professores, fez a sua opção pela docência por motivação bastante peculiar, conforme é possível depreender a partir da sua contribuição.

“Passados alguns anos, percebi que minha real vocação e facilidade com a linguagem não podiam mais ficar reprimidas pelo trabalho extremamente técnico que eu realizava {Luís é dentista}. Resolvi fazer uma nova faculdade pensando novamente nas aulas de Inglês. Não sabia aonde isso iria levar, pois era um desafio iniciar uma faculdade aos trinta e sete anos.

Como o curso de Letras e, conseqüentemente, as aulas de Inglês, eram voltadas para o ensino, acabei assimilando a ideia de ser professor e após alguns anos de faculdade, fiz a inscrição para o contrato de professor em escola pública estadual. Eu já havia tido uma experiência docente em um programa da universidade que reunia oficinas de várias atividades para estudantes de escolas públicas.” (Luís, NE.4)

Como é observado a partir das narrativas dos colaboradores do estudo, as condições iniciais para a FPL2 são oriundas tanto mais de suas experiências (MICCOLI, 2010) com a língua-alvo, relacionando-as tanto com as motivações para a aprendizagem da L2 e com as circunstâncias que os levaram a decidir pela docência do inglês do que propriamente por decisão fundamentada da escolha profissional. As causas que possam ser atribuídas ao fato de a opção pela docência de inglês não ser cogitada como investimento profissional inicial sugerem pelo menos três aspectos acessíveis a partir da fundamentação deste estudo. Uma delas diz respeito ao contexto de aprendizagem inicial, apresentado no Quadro 1, ou seja, em nenhuma das contribuições, a experiência com a aprendizagem de inglês na escola foi relatada como produtiva, pelo contrário, como pode ser observado pela fala de Ana, na entrevista semiestruturada:

(Ana, NI.1)

Pesquisadora	<i>... então o contexto de aprendizagem inicial foi o curso esse então?⁹³ E na escola? Tu não fazia inglês na escola?</i>
Ana	<i>Comecei a ter inglês na sétima série ... só que nós começávamos já com o livro que correspondia à sétima série, ou seja, nós estávamos aprendendo o presente perfeito e eu não sabia o verbo 'to be' ... então até a oitava série foi totalmente ... e no magistério só tive no primeiro ano.</i>
Pesquisadora	<i>Tá, então, na verdade, na escola tu começou na sétima e daí ...</i>
Ana	<i>Fiz sétima e oitava e primeiro ano ...</i>

A consideração de que a aprendizagem de inglês na escola foi inexistente remete-nos a outro aspecto, ou seja, às contribuições de Chanlat (1995), que enfatiza o impacto que o sistema cultural, a estrutura social, o sistema político e a estrutura econômica têm nos projetos dos jovens, que precisam considerar tanto questões subjetivas quanto objetivas na escolha da profissão. Além disso, ainda da perspectiva pontuada por Chanlat (1995), também é preciso considerar como os valores dominantes das sociedades refletem em cada contexto, já que tais ideias estão enraizadas “socialmente na cultura, na história e nas estruturas sociais próprias de cada país” (CHANLAT, 1995: p. 71) [ao que eu acrescentaria] e também de cada comunidade, como aponta Widdowson (2003): — “o senso comum é essencialmente o sentido popular: um conjunto de suposições socialmente construídas e que constituem a sabedoria convencional de uma comunidade específica.”⁹³ (WIDDOWSON, 2003, p. 2). Desse ponto de vista, pode-se observar que a opção profissional de Luís pode ter sido feita com base nessas considerações, embora jamais tenha abandonado o contato com a língua inglesa, como expressa:

“Todo esse aprendizado {através de músicas e tradução das letras} foi muito importante no momento da faculdade de Odontologia que fiz em Porto Alegre, pois muitos dos livros que precisávamos ler eram em Inglês. Eu costumava traduzir textos para alguns colegas e gostava disso, pois considerava sempre mais um desafio para aprender a língua. Após a conclusão da faculdade, fiz um curso em uma escola de Inglês com certa tradição em Porto Alegre e percebi como os tempos haviam mudado desde as minhas primeiras aulas de Inglês. O método, a abordagem dos professores, as discussões em sala de aula sobre vários assuntos, a estruturas do curso, tudo levava para uma maior interação entre alunos e professores, o inglês era mais “solto” e as aulas mais agradáveis.” (Luís, NE.5)

Finalmente, é possível relacionar as duas causas mencionadas anteriormente a uma terceira, ou seja, a caracterização do objeto de estudo que a língua inglesa constitui quando da escolarização regular, o que Miccoli (2008) denomina de *‘inglês de colégio’*. Segundo Laura Miccoli (2008 e 2010), e do ponto de vista do contexto institucional da escola regular - pública

⁹³ “Common sense is essentially *communal* sense: a set of socially constructed assumptions which constitute the conventional wisdom of a particular community.” (WIDDOWSON, 2003, p. 2)

ou particular - essa denominação “implica um conhecimento de inglês limitado para qualquer atividade que exija mais do que algumas frases feitas, evidenciando o não desenvolvimento de uma competência mínima na língua estrangeira, ao longo da trajetória escolar” (MICCOLI, 2010, p. 177).

Ainda em relação às condições iniciais do SC⇒FPL2, pode-se inferir que as definições pela docência de L2 no EM são decorrentes de bifurcações sistêmicas, ou seja, de ‘pontos de decisão’ (RESENDE, 2009, p. 65) a que o sistema precisa empreender, já que cada um desses pontos remete a novos movimentos sistêmicos, como no relato de Luís, quando ele decide que *“minha real vocação e facilidade com a linguagem não podiam mais ficar reprimidas pelo trabalho extremamente técnico que eu realizava”*, e reorganiza sua vida profissional na direção da FPL2. Nesse sentido, Miccoli e Lima (2012) enfatizam o papel da reflexão crítica sobre a experiência - no caso de Luís, em direção à docência - o que fica evidenciado pela firmeza com que enfatiza a sua decisão em cursar Letras — ainda que houvesse certa hesitação, como quando afirma que *“não sabia aonde isso iria levar, pois era um desafio iniciar uma faculdade aos trinta e sete anos”*.

Do mesmo modo que Luís — que, em última análise, deu um redirecionamento profissional bastante radical em relação à docência —, também Ana, Meg e Rita aparentemente escolheram a docência em inglês, especificamente, por decorrência de experiências anteriores e por novas cognições advindas daquelas. No caso de Ana, a docência já era uma opção profissional, como fica claro em sua narrativa (ver excertos de Ana, NE.2 e Ana, NE.3), na de Meg (ver excertos de Meg, NE.1 e Meg, NE.2) e no relato de Rita (ver excerto de Rita, NE.1). O mesmo não ocorreu com Jane, por exemplo, que afirma *“tornei-me professora de L2 por acidente”* (ver excerto Jane, NE.1) ou com Ron, cuja primeira opção acadêmica não passou pela docência, mas pelas Artes Cênicas, conforme relata:

“Logicamente apenas com as aulas do ensino médio não cheguei a fluência mas aprendi a ler um pouco na língua. Alguns anos mais tarde, no curso de Artes Cênicas na UDESC em Florianópolis descobri que grande parte da literatura ainda não havia sido traduzida e deveríamos ler em francês e inglês.” (Ron, NE.5)

No caso de Dan, é interessante notar que, embora ele tenha escolhido cursar Letras — que, mesmo sendo um curso que oportuniza outras possibilidades profissionais, ainda é um curso bastante relacionado (e direcionado) ao ensino de línguas —, a sua justificativa por essa escolha é de que *“era mais pra ter o conhecimento da língua, e com a possibilidade de trabalhar em outros segmentos também”* (ver excerto de Dan, NI.1).

Deste primeiro movimento de análise das narrativas escritas dos colaboradores, amparado pelos excertos interativos selecionados, pode-se depreender que a opção pelo ensino de inglês como escolha profissional, aparentemente, não é alternativa até mesmo para quem opta por investir em carreiras profissionais relacionadas à docência. Embora haja casos em que, por diferentes motivações, a escolha pelo ensino da língua se dê como que por uma epifania — como parece ter acontecido com Jane e com Rita —, o que parece ocorrer mais comumente quanto à docência da L2 ainda é relacionável a uma convergência de fatores que encaminham o indivíduo a considerar outras possibilidades antes do ensino de inglês na escola regular, e em particular no ensino médio.

Essa convergência de fatores — ou seria uma divergência de interesses? — vem ao encontro da proposta desta pesquisa que quer integrar o debate acerca da necessidade de se observar o fenômeno APRENDIZAGEM PARA A DOCÊNCIA DE L2 não somente de um, mas de pontos de vista necessariamente imbricados e, assim, oferecer um construto que ampare uma educação superior de “formadores de opinião e instigadores de discussões” (RABELO, 2011, p. 172) condigna desses profissionais do ensino do nível médio da educação brasileira. Tais fatores estariam diretamente relacionados a, minimamente, quatro dos subsistemas interagentes do $SC \Rightarrow FPL2$, quais sejam, o subsistema do contexto de aprendizagem, o subsistema das experiências, o subsistema do contexto de ensino e o subsistema das cognições dos professores de L2, os quais, por decorrência sistêmica, influenciariam e seriam influenciados pelos demais elementos interagentes, afetando tanto o âmbito em que o $SC \Rightarrow FPL2$ se situa quanto a consecução (ou não) do objetivo do sistema, propriamente.

Dito isso, ao serem considerados os aspectos relacionados ao subsistema do contexto de aprendizagem nos quais os professores de L2 em potencial se inserem, há que se considerar, igualmente, todo o empenho que vem sendo feito tanto na direção da pesquisa educacional no âmbito do ensino médio da escolarização nacional (viz. Subseção 2.5.1) quanto da parte dos estudos na área da LA, em particular no que tange à FPL2 (viz. Seção 2.6). A partir desse inter-relacionamento, o subsistema da língua-alvo pode ser proliferamente afetado na medida em que os aspirantes à docência incluam o ensino de L2 em suas escolhas e, assim, não precisem depender estritamente dos conhecimentos da língua e da boa vontade, podendo avançar mais firmemente (cf. Ana, NE.2) no ofício de ensinar inglês. Da mesma forma, e através do entendimento de que há diferenças abissais entre dominar uma L2 e saber uma L2 com o objetivo de ensiná-la (JOHNSON, 2009b), a busca por formação continuada torna-se o caminho natural para a docência em L2 (cf. Ana, NE.3). Desse ponto de vista, outra questão

que pode ser equacionada para a FPL2 diz respeito à necessidade de os professores em formação — do modo como a formação desses profissionais ainda ocorre nos dias atuais em muitos contextos nacionais de aprendizagem para a docência — necessitem instrução suplementar para aquela que é oferecida para mediar a internalização do objeto de ensino (cf. Ron, NE.1). Essa necessidade, do modo como se apresenta em muitos contextos de aprendizagem para a docência no Brasil, ratifica as conclusões de estudos existentes (PAIVA, 2005 e 2009) ao mesmo tempo em que clama por reformulações profundas (ALMEIDA FILHO, 2003 e 2010; ALVAREZ, 2010; LEFFA, 2003; PAIVA, 2003 e 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; WALKER, 2003), particularmente em tempos de formação de professores que estejam envolvidos na escolarização de jovens cujo universo é globalizado/internacionalizado (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; KAHMI-STEIN, 2010; LONGARAY, 2009; RAJAGOPALAN, 2010; SIQUEIRA, 2010).

Quanto aos aspectos relacionados ao subsistema das experiências dos professores de L2, sejam essas experiências prévias ou correntes, é preciso levar em consideração o quanto a opção pelo ofício de ensinar inglês no EM pode ser influenciado. Do ponto de vista das experiências prévias (DEWEY, 2011; LORTIE, 1975; M. BORG, 2004), é senso comum aceitar que as aprendizagens de L2 experimentadas na escola, e em particular no EM — antessala da escolha profissional (KUENZER, 2001 e 2011) —, em geral não são proveitosas por vários aspectos, mas, principalmente, no que se refere à mobilização do jovem estudante para aprendizagens futuras. Esse fenômeno pode ser associado aos relatos dos colaboradores do presente estudo, que, falando da perspectiva do ensino de inglês no EM, referem às suas experiências prévias como inexistentes (Rita, NI.1), ignorando-as (Meg, NE.1) ou preterindo-as (Ron, NE.2). Essa realidade vivida, por dura que pareça, deve ser um dos fatores a impactar na escolha (ou na não escolha) profissional pelo ensino de L2 no EM da escola regular, refletindo no e fundamentando o valor das carreiras nas instâncias políticas, econômicas, sociais e culturais (CHANLAT, 1995). Do ponto de vista das experiências correntes (MICCOLI, 2010), é relevante que se tenha em mente o caráter coletivo da experiência, que, por sua vez, é insumo para novas experiências, que darão início a outras, conduzindo ‘o experienciado e quem experiencia’ a um processo recursivo, através do qual os estados finais podem produzir estados iniciais do sistema (MICCOLI; LIMA, 2012). Sobre esse aspecto sistêmico em particular, um exemplo emblemático é relatado por Ana, que deu início aos seus estudos de inglês em um curso privado, por exigência de seu pai (Ana, NE.1).

Articulado aos fatores interagentes já mencionados, o subsistema do contexto de ensino

exerce particular influência na definição da escolha profissional do jovem egresso dos programas de FPL2. Fundamentado no subsistema das experiências prévias e correntes, e individuais e coletivas, mesmo quando oportunizada a possibilidade de exercer a docência durante o processo formativo, a preferência do futuro professor de L2 raramente é direcionada para o aprendiz adolescente, aluno do EM regular. Somem-se a isso, as relações que constituem o subsistema do contexto de ensino que o professor de L2 do EM tem que administrar, conforme explicitado na subseção 2.5.2 - *O Contexto de Ensino do EM da Educação Básica Nacional*. Particularmente em relação à atuação do profissional do ensino de inglês, no estudo *Brazilian EFL Teachers' Experiences in Public and Private Schools: Different Contexts with Similar Challenges*, Miccoli (2008) conclui que, embora as diferenças entre as escolas públicas e particulares sejam muitas no Brasil, os professores colaboradores de seu estudo demonstraram compartilhar muito mais semelhanças do que diferenças no que se refere ao ensino de língua inglesa, inclusive no que tange ao interesse em aperfeiçoar suas práticas, “o que pode ser um indicativo de que, dada a oportunidade, os professores queiram trocar frustração por conquistas no ensino [de inglês].” (MICCOLI, 2008, p. 78). Como ilustração do tipo de conquista que os professores podem experimentar, Meg (que atua em escola pública) relata o diferencial percebido pelos seus alunos e pela valorização que recebe dos jovens quando, devido à sua competência e profissionalismo, desenvolve relações amistosas e respeitadas com eles (Meg, NE.2). Do mesmo modo, Ron (que atua em escola particular) compartilha a sua percepção com base na sua experiência com os adolescentes quando relata que

“O mais difícil é fazer o aluno gostar de estudar, mas quando você consegue isso e o aluno passa a aprender e percebe sua evolução naturalmente o professor acaba ganhando um amigo.” (Ron, NE.6)

Embora relatos como os de Meg e de Ron realmente reflitam realidades promissoras e que devem ser consideradas pelos aspirantes a professores de L2 no EM e pelos pesquisadores, da mesma forma, muitos estudos se organizam em torno de uma realidade que o senso comum chancelou como verdadeira, ou seja, o ‘*inglês de colégio*’ (MICCOLI, 2008) é fruto de um contexto de ensino malogrado, onde “o ensino de inglês é uma história de faz-de-conta” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 10). Mesmo assim, e porque existem situações bem sucedidas de ensino de inglês no contexto da escola regular, seria interessante que pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro refletissem tais situações com vistas à promoção de ações exitosas que possam motivar outras. No caso do presente estudo, além dos relatos otimistas de Meg e de Ron, Rita apresenta uma contribuição especialmente interessante que

reflete um cenário ímpar do ensino de inglês na escola regular:

“Trabalho em uma escola que tem um programa especial para inglês, com carga horária estendida. Alguns grupos chegam a ter sete aulas de inglês por semana. Meu aluno de Ensino Médio é, de maneira geral, um aluno que conhece a língua, nossas aulas acontecem em inglês na sua totalidade e por conseguinte o conhecimento e fluência do professor faz sim toda a diferença.” (Rita, NE.2)

Como é possível observar, a própria narradora tem consciência de que o seu contexto de ensino é especial. De modo geral, no entanto, o que a realidade brasileira disponibiliza para os professores de L2 do EM são situações de hostilidade, devido, entre outras razões, à baixíssima quantidade de professores de outras disciplinas, e mesmo de autoridades escolares, que valorizam o conhecimento de uma L2, seja pelo embate gratuito, seja por motivações ideológicas (COX; ASSIS-PETERSON, 2001), seja pela ignorância decorrente da falta de educação linguística condizente com as demandas sociais (BAGNO; RANGEL, 2005; CASTRO et al, 2012; GARCEZ, 2008d; MOITA LOPES, 2008), ou simplesmente por persistir em negar um conhecimento imprescindível para a inserção crítica do cidadão brasileiro no contexto global (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; LEFFA, 1999; LONGARAY, 2009). Do ponto de vista sistêmico, tanto as relações malogradas quanto as bem sucedidas podem contribuir para minimizar as condições adversas encontradas nos diferentes contextos de ensino, quem sabe, através da flexibilização da grade curricular pesada e desvinculada da realidade que se dispõe atualmente (SCHWARTZMAN, 2010) ou através da análise criteriosa de iniciativas que extrapolem situações muito pontuais – quase isoladas – da formação de professores (KUENZER, 2011). A esse respeito, investimentos materiais e intelectuais precisariam ser redimensionados (PINTO, 2007) com vistas, principalmente, ao atendimento das necessidades dos jovens que estão prestes a entrar no mundo do trabalho, através do entendimento de que tanto os aspectos objetivos quanto subjetivos têm impacto nas suas escolhas profissionais (CHANLAT, 1995; KUENZER, 2011).

Ao serem elencados alguns dos fatores interagentes que, de acordo com o presente estudo, concorreriam para a escolha da docência da língua inglesa no contexto do EM, pode-se dizer que, do ponto de vista de uma aprendizagem para a docência socioculturalmente constituída (FERYOK, 2010; JOHNSON, 2006 e 2009a), o subsistema das cognições do professor de L2 (BORG, 2006), assim como os demais elementos do SC⇒FPL2, precisa ser reavaliado do ponto de vista das políticas formativas de âmbito nacional (DIAS-DA-SILVA, 2005; FIGUEIREDO; COWEN, 2005; KUENZER, 1999, 2001 e 2011; FREEMAN, 2002; MENEZES FILHO, 2011; SAVIANI, 2009; SCHWARTZMAN, 2003, 2010 e 2011;

TANURI, 2000; VELOSO, 2011). Uma reavaliação que seja conduzida de um ponto de vista sistêmico pode, de acordo com princípios sociointeracionistas, ampliar a compreensão dos fatores interagentes, contemplando, assim, o entendimento do todo [sistêmico] em oposição aos olhares [e ações] isolados, comprovadamente inócuos. A esse respeito, Dermeval Saviani (2009) assevera que “não se trata de colocar a educação em competição com outras áreas necessitadas, como saúde, segurança, estradas, desemprego, pobreza etc. Ao contrário, sendo eleita eixo do projeto de desenvolvimento nacional, a educação será a via escolhida para atacar de frente todos esses problemas.” (SAVIANI, 2009, p. 154).

Desse ponto de vista – o que contempla o papel das cognições docentes de uma perspectiva sistêmica e sociointeracionista com vistas à promoção da educação como prioridade –, o papel das experiências da coletividade (MICCOLI, 2010) traduz o reconhecimento de que as experiências individuais são reflexos daquelas e que o estabelecimento de prioridades vem ao encontro do posicionamento deweyano que reitera que “os caminhos da nova educação não são mais fáceis de seguir do que os velhos caminhos. Na verdade são caminhos mais exigentes e difíceis e assim se manterão até que tenham alcançado a maioria, e isso levará anos de trabalho sério e cooperativo por parte daqueles que o adotarem.” (DEWEY, 2011, p. 94). A propósito das cognições dos professores, Rita articula seu pensamento através do pragmatismo que, do ponto de vista das políticas educacionais, ainda parecem ser necessários ‘anos de trabalho sério e cooperativo’ – por enquanto, eis a sua contribuição:

“Penso que não represento a figura do professor amigão, penso que sou a figura do professor e me preocupo muito em ensinar coisas que possam contribuir para o estudante hoje. Esse negócio de dizer que se ensina hoje o que será bom para o futuro talvez não faça sentido para nossos adolescentes. O ensino se faz no presente e para o presente, se contribuir para o futuro, melhor.” (Rita, NE.3)

Outra contribuição que reitera o papel do trabalho do professor que se sente valorizado é aquela fornecida por Meg. Embora a professora tenha tido dificuldades em desenvolver o seu ‘sonho’ de estudar inglês devido aos fatores familiares e geográficos que a impediam, conforme relata (Meg, NE.1), a convicção de que a sua formação faria toda a diferença mobiliza o seu autoconceito profissional, fazendo toda a diferença perante seus alunos (Meg, NE.2): – “*Mas com o tempo eles [os seus alunos] percebem que o meu perfil é diferente e a situação muda.*” Essa ‘diferença’ referida pela colega colaboradora é que o que lhe posiciona diante de suas ações docentes e o que a propulsiona para buscar novas aprendizagens, conforme pôde ser constatado a partir da sua seleção para participar de programa de formação em janeiro de 2013, conforme informado no Quadro 1.

Finalmente, é importante que as palavras de John Dewey sejam retomadas para que se possa lembrar o quanto o trabalho envolvido na FPL2 deve ser ‘sério e cooperativo’. Além disso, Kuenzer (2011) também adverte para o fato de que “a qualificação individual tem impacto reduzido sobre a qualidade do trabalho, quando não se insere em uma dinâmica mais ampla e intencional de qualificação do coletivo de professores a partir da escola” (KUENZER, 2011, p. 674). Desse modo, ao se enaltecer e ao se apreciar as condições de trabalho de Rita ou as convicções forjadas de Meg, não se pode esquecer que a grande maioria das Ritas, das Megs, dos Rons, das Anas, dos Luíses, dos Dans e das Janes deste país está à margem desses contextos formais; suas cognições, no entanto, continuam se constituindo a partir de projetos educacionais — esses sim — malogrados e destituídos de objetivos claros ou de prioridade tangível (SAVIANI, 2009). A partir deste estudo se quer também enfatizar que já é [passado o] tempo de se tomar medidas que indiquem ou deem um rumo para as motivações e orientações dos profissionais que, além de cumprirem suas funções educativas, são também “formadores de opinião e instigadores de discussões” (RABELO, 2011, p. 172) e que, por isso mesmo, desempenham papel estratégico na sociedade contemporânea.

Na sequência são analisados os excertos produzidos a partir das narrativas geradas interativamente, com o apoio do roteiro semiestruturado (Apêndice C). O roteiro, organizado sob a tríade conhecimento-cognições-prática teve por objetivo orientar as questões de cada bloco, com vistas à elaboração de contribuições mais assertivas no primeiro, opinativas no segundo, e descritivas no terceiro. A partir da análise geral das contribuições, foi possível observar que as características pessoais de cada participante prevaleceram, inclusive evidenciando o grau de proximidade acadêmica/afetiva/social entre a pesquisadora e cada um deles. Em todas as interações se observa um clima de amistosidade e cooperação; a objetividade, a prolixidade, o tom mais severo ou mais descontraído e até mesmo emotivo é claramente perceptível pela impostação de voz, pelas hesitações, pelas inserções, ... de ambas as partes — tanto da pesquisadora quanto dos colaboradores.

Esse tipo de interação investigativa é decorrente de questionamentos que, ao longo das últimas décadas (FREEMAN, 2002; MOITA LOPES, 2000 e 2008), ajudaram os pesquisadores das ciências sociais a recompor um cenário historicamente arraigado no paradigma positivista (JOHNSON, 2006), sobre o qual a FPL2 foi estruturada pelo entendimento de que os professores “poderiam aprender o conteúdo que eles deveriam ensinar (a língua) e as práticas de ensino (como ensinar a língua) nos programas instrucionais, a partir da observação e do estágio, e desenvolver expertise pedagógica durante os anos iniciais de

ensino prático da L2⁹⁴ (JOHNSON, 2006, p. 238). O movimento em direção a uma perspectiva sociocultural da FPL2 foi imperioso para a inserção da narrativa investigativa nesse contexto formativo, o que se observa nitidamente através das contribuições dos participantes do presente estudo.

Para estabelecer um ponto de partida acerca do conhecimento formal dos professores colaboradores, foi solicitado que eles e elas fizessem um exercício bastante trivial ao contexto escolar, ou seja, que atribuíssem como que ‘*uma nota*’ àquelas aprendizagens. Na verdade, o enunciado da entrevista semiestruturada solicitava por um ‘percentual’: — “*Do conhecimento que tu aplicas nas tuas aulas, em uma escala de 0 a 10, quanto desse conhecimento tu podes atribuir às aprendizagens da tua educação formal?*”

Embora essa questão tenha sido formulada com o objetivo de deflagrar o compartilhamento das experiências formais de aprendizagem para a docência no colaborador, não havia nenhuma expectativa específica quanto ao percentual a ser informado. Mesmo assim, foi impossível não observar a disparidade dos percentuais atribuídos, que variaram entre 30% e 90%. Conforme pode ser observado no Quadro 2. Outro aspecto que também foi observado através da interação – o qual só é detectável através da audição do excerto ou através da sua descrição –, diz respeito ao que foi definido por “tipo de informação”, ou seja, o tom que foi dado à atribuição da ‘nota’. Como pode ser observado no Quadro 2, tanto Jane quanto Rita e Ron responderam à questão, reestruturando o pensamento, para então atribuir o valor; os demais colaboradores foram bastante objetivos, no máximo solicitando confirmações acerca do conceito ‘educação formal’, e não discorrendo espontaneamente acerca do percentual solicitado.

Quadro 2: ETAPA COMPLEXUS – ‘nota’ dos saberes docentes atribuídos à instrução formal

	ANA	DAN	JANE	LUIS	MEG	RITA	RON
Percentual atribuído	80%	50%	75%	80%	90%	30%	50%
Tipo de informação	objetiva	objetiva	reelaborada	objetiva	objetiva	explicada	justificada

Fonte: elaborado pela autora

Os termos utilizados para definir o tipo de informação fornecida pelo colaborador foram escolhidos justamente pelo tom, pelas hesitações, pelas pausas, pelos apelos discursivos, conforme pode ser observado pelas transcrições dos excertos (SCHNACK; PISONI;

⁹⁴ “... teachers could learn about the content they were expected to teach (language) and teaching practices (how best to teach it) in their teacher education program, observe and practice it in the teaching practicum, and develop pedagogical expertise during the induction years of teaching.” (JOHNSON, 2006, p. 238)

OSTERMANN, 2005 – ver Apêndice E). No caso de Jane, além de ela nitidamente retomar a questão silenciosamente, em um primeiro momento, na sequência ela a reelabora, verbalizando-a em uma clara ocorrência de *linguaging* (SWAIN, 2006; SWAIN et al, 2009; SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011):

(Jane, NI.1)	
Pesquisadora	((anuncia o início da interação ao mesmo tempo em que lê a primeira questão do primeiro bloco que perguntas))
Jane	(0.3) <i>Quanto que eu atribuo à aprendizagem formal ... (0.5) ...É difícil, assim, porque ... por exemplo, a minha parte didática eu fiz toda na {nome da instituição de nível superior}, né ... a parte didática, dos estágios, foi tudo ali ... e a ... mas antes eu tinha a parte da {nome da instituição de ensino de línguas} que dava treinamento no {nome do curso em que atuava como docente} ... e era bem legal, assim, eu gostava bastante; o que me ajudou bastante. Mas a parte do inglês mesmo na {nome da instituição de nível superior} eu fiz só mesmo o último nível que era obrigatório, porque eu fui fazendo aquela ... eu não sei ... a gente paga só 30% do valor ...</i>
Pesquisadora	<i>... aproveitamento ... {de estudos*}</i>
Jane	<i>É, e aí assim ... eu acho que eu poderia dizer ... 8 ... 7 ... eu não sei, fica entre isso - é ... um 7,5 porque a parte formal, sim ... mas eu acho que tem que vir da gente também de procurar, de conhecer ... porque é pouco tempo, assim, aquela carga-horária que tem lá no curso ((de Letras))... pra aprender, e que tu te dedica ... é bem mais de buscar também, né ...</i>

Essa retomada reflexiva da parte de Jane sugere que muito do conhecimento da L2 adquirido ao longo de anos foi efetivamente utilizado em sua formação através da prerrogativa prevista na LDB. Além disso, e ao mesmo tempo em que atribui à instituição de ensino superior que frequentou as aprendizagens referentes aos aspectos didáticos, ela aponta que a escola de idiomas em que trabalhava também proporcionava momentos de treinamento, o que, em suas palavras, —“*era bem legal, assim, eu gostava bastante; o que me ajudou bastante*”. Ou seja, pode-se inferir que, pelo relato de Jane, a instrução formal obtida através do Curso de Letras representou muito pouco no total dos 75% atribuído pela professora à sua educação formal.

A colaboradora Rita, por sua vez, aparentemente sente a necessidade de elaborar uma contextualização que ampare a asserção que lhe escapuliu assim que a questão foi posta, conforme se pode observar pelo excerto:

* Modalidade prevista no Art. 47 § 2º da LDB – acessível em <http://portal.mec.gov.br/> (último acesso 27/02/2013).

(Rita, NI.3)

Pesquisadora	((anuncia o início da interação ao mesmo tempo em que lê a primeira questão do primeiro bloco que perguntas))
Rita	<i>(.) Ai, Débora, acho que muito pouco. Sinceramente ... eu me lembro de aprender a dar aula fazendo os meus primeiros planos de aula, que eu descobria no meu plano de aula, sentando pra estudar pra preparar uma aula, eu descobria coisas da língua que eu deveria de alguma forma ter aprendido na universidade, e que eu não aprendi. Então eu atribuo a minha formação, a:: a minha ... o meu conhecimento, assim, tipo (.) sei lá, 30%-40%° ...</i>
Pesquisadora	<i>[30:2]</i>
Rita	<i>... eu acho ... assim, mas é muito pouco, sabe? É::: °30 a 40%° ...</i>

Do mesmo modo que Jane, Rita também já havia construído o conhecimento na L2 antes de ingressar no Curso de Letras (cf. Rita, NE.1). Nesse sentido, é interessante observar que os planos de aula, ao mesmo tempo em que desempenham o papel de mediadores da aprendizagem para a docência, são também mediadores para a aprendizagem do objeto de ensino, conforme afirma: —“... eu descobria coisas da língua que eu deveria de alguma forma ter aprendido na universidade, e que eu não aprendi.” Mesmo assim, aparentemente, a reflexão que ocorre logo após a verbalização do percentual informado permanece na mente da professora colaboradora, como que se refletisse sobre o que enunciara ou como se tal asserção lhe surpreendesse de alguma forma.

No caso de Ron, embora o professor tenha sido muito objetivo ao declarar a sua ‘nota’, isso se deveu muito mais ao seu estilo discursivo – bastante enfático e imponente – do que pelo caráter sintético, observado nos demais colaboradores, que simplesmente ‘deram uma nota’ à sua aprendizagem formal. Ron, nesse sentido, lamenta que a sua formação tenha sido parcial, particularmente em relação ao objeto de ensino, conforme justifica:

(Ron, NI.1)

Pesquisadora	((anuncia o início da interação ao mesmo tempo em que lê a primeira questão do primeiro bloco que perguntas))
Ron	<i>(.) Infelizmente a resposta seria (.) 5</i>
Pesquisadora	<i>[°Infelizmente ... °]</i>
Ron	<i>[Os outros 5 a] gente tem que gostar; o que falta tem que se buscar sozinho. Infelizmente ... a minha educação formal, mesmo o curso ... a graduação ... por exemplo, na área da língua inglesa eu não posso dizer que eu terminei o curso preparado pra dar aula ... de jeito nenhum eu posso dizer isso; eu sei o quanto de esforço foi feito pra eu poder estar dando aula – me manter dando aula hoje –, né ... então, eu acho que faltou ... eu acho que faltou na formação.</i>

Do pano de fundo que se constitui a partir das considerações iniciais acerca dos saberes

dos professores colaboradores, é possível aprofundar o entendimento de que o olhar sistêmico proposto merece consideração na medida em que o aparente desmembramento dos elementos que compõem o fenômeno FPL2 precisa ser considerado, em primeiro lugar, pelo próprio professor em formação. Como já foi mencionado neste texto, formação docente significa também *FORMAR-SE PROFESSOR*. Além disso, o $SC \Rightarrow FPL2$ que se propõe tem o ofício do *PROFESSOR* como *OBJETIVO* e a sua *FORMAÇÃO PROFISSIONAL* como decorrência de um processo que é também pessoal (PETTIS, 2002). Nesse sentido, reitera-se o fato de as relações sistêmicas não serem hierarquizadas, o que significa que não há elemento interagente que se sobreponha em grau ou nível de importância a outro elemento interagente. O que há, e o que deve ser observado, é o propósito de o sistema existir; no caso do $SC \Rightarrow FPL2$, o seu objetivo é a formação do *PROFESSOR*, o qual tem participação ativa no sistema na medida em que é ele quem deve gerir as suas ações formativas.

Dessa perspectiva, e muito embora os excertos analisados ponderem situações em que a instrução formal dos colaboradores tenha sido falha sob os aspectos apontados, o que esses profissionais do ensino de L2 sugerem através de suas falas é que eles desempenham papel ativo e efetivo no gerenciamento do seu próprio $SC \Rightarrow FPL2$. Nesse sentido, há coerência em se propor que estudos que contemplam as contribuições de professores e as suas experiências ao longo de sua formação sejam levados em consideração quando da elaboração de programas de formação docente (BORG, 2006; JOHNSTON, 2009; KAHMI-STEIN, 2009; KATZ; SNOW, 2009; WRIGHT, 2009), em particular do professor de L2 do EM.

Do ponto de vista investigativo, as considerações pelos pontos de vista dos professores veem ao encontro da resposta à questão posta pelo TELT, ainda na década de 1980, ou seja, grupos de estudos como aqueles coordenados por Mary Kennedy (1991) buscavam as respostas sobre quais seriam as contribuições dos programas de formação para a aprendizagem para a docência. Nessa linha, o *National Institute of Education* (NIE) incentivou os estudos que, nos dias atuais, se ocupam em desenvolver estratégias para aperfeiçoar o tipo de formação que vise à aprendizagem de jovens através da preparação de professores (NCATE, 2010).

A partir desse exemplo de projetos longitudinais integrados, o que se sugere é que práticas investigativas que aprofundem a temática em torno do *SC* cognições docentes sejam contempladas em pesquisas que tenham por objetivos a promoção de projetos que sejam concebidos como iniciativas de Estado - em oposição àquelas geradas pelas demandas de

agendas políticas de governos* (ALMEIDA, 2009). Desse modo, a pesquisa estaria cumprindo o seu papel de contribuir para o aperfeiçoamento do entendimento das bases e dos valores que fundamentam as profissões (CHANLAT, 1995), estabelecendo prioridades de Estado para a construção da sociedade brasileira atual (SAVIANI, 2009) a partir de perspectivas situadas e com vistas à elaboração de projetos de longo prazo que possam contribuir para a valorização do profissional do ensino de línguas (WIDDOWSON, 2003). Ainda que iniciativas estejam sendo conduzidas por pesquisadores brasileiros (CELANI, 2002; GIMENEZ, 1998 e 2005; MICCOLI, 2008 e 2009; PAIVA, 2006; ROTTAVA; LIMA, 2004; ROTTAVA; SANTOS, 2006) no sentido de ampliar as possibilidades formativas docentes, o que se observa é que, como ocorre na implementação de projetos de educação a distância (POLONIA, 2008), a discrepância entre o investimento feito e o retorno desejado é abissal (KUENZER, 2011).

Isso significa dizer que ao tomar para si o seu aperfeiçoamento profissional, buscando oportunidades e procurando superar as defasagens experimentadas ao longo da vida escolar e acadêmica, o professor aciona o SC experiência e se constitui tanto de uma perspectiva individual quanto coletiva (MICCOLI, 2010) na medida em que é afetado pelo que experimenta e, ao mesmo tempo, também afeta o meio no qual interage, inclusive através da sua prática docente (BORG, 2006; JOHNSON, 2009).

Do ponto de vista sistêmico, o meio interagente corresponde aos fatores contextuais que envolvem o sistema, no caso, o SC \Rightarrow FPL2. Esses fatores, por sua vez, interagem a partir do relacionamento das partes com o todo, ou seja, como as relações entre os professores de L2 e o objeto de ensino nas respectivas instituições escolares onde exercem o seu ofício ocorrem. Obviamente, esses elementos sistêmicos – a língua-alvo e o contexto de ensino – estarão em interação com o contexto de aprendizagem e, assim, com as experiências que o professor tem em suas vivências pessoal, formativa e prática, refletindo, assim, nas suas ações. Ilustrativamente, e para que seja possível perceber como essas relações ocorrem, foi

* “Políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo bem mais elementar de formulação e implementação de determinadas medidas para responder às demandas colocadas na própria agenda política interna – pela dinâmica econômica ou política-parlamentar, por exemplo – ou vindos de fora, como resultado de eventos internacionais com impacto doméstico. Elas podem até envolver escolhas complexas, mas pode-se dizer que o caminho entre a apresentação do problema e a definição de uma política determinada (de governo) é bem mais curto e simples, ficando geralmente no plano administrativo, ou na competência dos próprios ministérios setoriais.” (...) “Políticas de Estado, por sua vez, são aquelas que envolvem as burocracias de mais de uma agência do Estado, justamente, e acabam passando pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, depois que sua tramitação dentro de uma esfera (ou mais de uma) da máquina do Estado envolveu estudos técnicos, simulações, análises de impacto horizontal e vertical, efeitos econômicos ou orçamentários, quando não um cálculo de custo-benefício levando em conta a trajetória completa da política que se pretende implementar. O trabalho da burocracia pode levar meses, bem como o eventual exame e discussão no Parlamento, pois políticas de Estado, que respondem efetivamente a essa designação, geralmente envolvem mudanças de outras normas ou disposições pré-existentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.” (ALMEIDA, 2009 - fragmentos)

perguntado aos professores qual o impacto que a sua fluência ou proficiência na língua-alvo exerceria sobre a aprendizagem dos alunos; na sequência, observamos o excerto retirado da interação com Dan:

(Dan, NI.2)

Pesquisadora	<i>Qual é o impacto que a tua fluência ... ou a tua proficiência em inglês exerce sobre os teus alunos? Sobre a aprendizagem dos teus alunos?</i>
Dan	<i>Cem por cento.</i>
Pesquisadora	<i>É? E eles têm ... em que sentido, assim, cem por cento?</i>
Dan	<i>Porque muitos deles só têm contato comigo em inglês, então se eu não estiver seguro do que eu estou falando, ou mesmo a pronúncia, mesmo não sendo a pronúncia de nativo [né]</i>
Pesquisadora	<i>[Sim]</i>
Dan	<i>[é óbvio] e nem faço questão de passar isso pra eles, então, na verdade é comigo, se eu ... o que eu passar errado pra eles ou o que eu deixar de passar pra eles vai impactar diretamente</i>
Pesquisadora	<i>Uhum ... e, uh ... e tu ... como é que tu conduz as tuas aulas? Bastante inglês? Pouco inglês?</i>
Dan	<i>Eu <u>tento</u>, na medida do possível, fazer as aulas só em inglês, mas depende de escola pra escola ... tem uma escola que eu consigo passar só em inglês e a outra escola que eu não consigo fazer isso ...</i>
Pesquisadora	<i>As duas do ((ensino)) médio? As duas particulares?</i>
Dan	<i>Sim, ((ensino)) médio ... as duas particulares, mas de níveis <u>bem</u> diferentes. O nível de exigência que eu tenho em uma escola é <u>bem</u> diferente da outra.</i>
Pesquisadora	<i>Olha ... mesmo sendo particulares ...</i>
Dan	<i>[Mesmo] sendo particulares ... então, na verdade, é complicada essa parte do ... porque aí se tu passa só em inglês, aí o pessoal vai reclamar porque não entendeu porque tu só explicou em inglês; aí se tu fala português ... ah, mas eu queria falar inglês ... então é sempre aquela coisa do meio termo ...</i>
Pesquisadora	<i>Uhum ... mantém uma ... uma mescla ...</i>
Dan	<i>É, em sala de aula de ensino:: regular, é mais complicado ...</i>

Como é possível observar, Dan afirma com veemência que a sua fluência/proficiência em inglês é muito importante para a aprendizagem de seus alunos, e justifica, reiterando que, para muitos deles, ele é a única fonte de contato com a língua e, por isso, considera que precisa ter segurança ‘do que está falando’, além de nomear a acurácia da sua pronúncia, para a qual adverte não tratar-se de ‘pronúncia de nativo’, o que, na verdade, ‘nem faz questão’ de cultivar.

A partir desse pequenino excerto (i.e., 1’20”) é interessante observar os subsistemas contemplados neste estudo em evidente ação: o SC língua-alvo, foco/tema sobre o qual Dan

elabora o seu pensamento; o SC contextos de ensino, neste caso, na referência comparativa às duas das escolas nas quais Dan atua; o SC experiência, que, por sua vez, interage claramente com o SC cognições, que aciona seus próprios elementos interagentes sobre a questão da *'pronúncia de nativo'*. Nota-se, ainda, que embora o SC contexto de aprendizagem não esteja pontualmente evidenciado neste excerto, ele é acionado mentalmente para compor a interação com o SC experiência e com o SC cognições.

Com esses dois parágrafos decorrentes do excerto DAN, NI.2, o que se quer é, ao analisá-lo, ilustrar – e, ao mesmo tempo, justificar –, o impacto que narrativas autobiográficas e interativas podem representar na geração de insumo investigativo para posterior análise sistêmica sobre a FPL2.

Do ponto de vista em que Dan se situa na interlocução, a sua responsabilidade em relação e na relação com os seus alunos depende, por vários aspectos, da sua fluência/proficiência na língua-alvo, como afirma. Nesse sentido, o professor sugere que integra o sistema ao verbalizar que *'muitos deles só têm contato comigo em inglês'*, o que certamente denota o seu grau de envolvimento e, possivelmente, o nível de responsabilidade de que Dan se imbuí. Mais adiante, ao informar que *'tenta, na medida do possível, fazer as aulas só em inglês'*, Dan se coloca, mais uma vez, como um ponto de referência do sistema. Note-se que, da maneira como a questão é dirigida ao colaborador, o que se busca, na verdade, é o fruto dessa interação, ou seja, a aprendizagem dos alunos; mesmo assim, Dan mantém o foco na sua fluência/proficiência. O que se quer indicar com essas observações é que, do ponto de vista sistêmico, não há elementos mais importantes do que outros, ou seja, todos são igualmente relevantes para a manutenção do sistema (neste caso, do $SC \Rightarrow FPL2$), inclusive – e necessariamente – o aluno, para quem o objetivo do sistema se organiza.

Da perspectiva da FPL2, portanto, um olhar sistêmico pode facilitar os meios para que o professor aprendiz possa contribuir ainda mais para a sua própria formação na medida em que, ao ter os elementos interagentes em mente, poderá acessá-los mais pontualmente, refletindo sobre a sua prática (MICCOLI, LIMA, 2012). É também através da fala de Dan e do excerto analisado que essa ação docente pode ocorrer – ou não –, dependendo do contexto, ou seja, dependendo do 'aqui-e-agora' sistêmico, seja ele o da sala de aula ou do relato da ação vivida (BRUNER, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; THELEN; SMITH, 1994). A partir da fala de Dan, o que se pode inferir, no entanto, é que ele parece distribuir melhor a sua atenção entre o objeto de ensino (SC língua-alvo) e as demandas das escolas onde trabalha (SC contexto de ensino) do que direcioná-la para a aprendizagem dos seus alunos,

propriamente. Embora o escopo da presente pesquisa não contemple os reflexos sistêmicos na prática docente, é relevante mencionar que, quando da aprendizagem para a docência, aspectos relacionados às efetivas ações de sala de aula precisam ser observados (JOHNSON, 1996, p. 47*), o que, em última análise, é do que se ocupam os estudos relacionados às cognições dos professores de L2 (BORG, 2003 e 2006; GOLOMBEK; JOHNSON, 2004; JOHNSON, 2006 e 2009; JOHNSON; GOLOMBEK, 2002 e 2011) e que subsidiaram o entendimento desses processos mentais como um SC (FERYOK, 2010), conforme apresentado nesta tessitura.

Do mesmo modo que um olhar sistêmico pode facilitar os meios para que o professor aprendiz possa contribuir ainda mais para a sua própria formação, também os professores formadores podem se valer desses ‘olhares’ no sentido de desenvolver estratégias instrucionais para a docência. Uma vez que o professor formador enxergue o professor aprendiz de modo a reconhecê-lo como um *(vir-a)Ser-em-interação* – muito mais do que um *(vir-a)Ser-em-formaTAção* –, a perspectiva sistêmica é uma que, de várias maneiras, pode auxiliar também os professores formadores – frequentemente designados a essa tarefa por serem mais experientes e por terem mais conhecimento prático (BURNS; RICHARDS, 2009; JOHNSON, 2009b; RICHARDS; NUNAN, 1990) – na elaboração de alternativas para a proposição de programas de FPL2 eficientes (RICHARDS, 1990). Nesse sentido, e por decorrência do profissionalismo envolvido na FPL2, a tendência é que a ampliação dessa demanda venha ao encontro da expansão desta área da LA na medida em que corrobora a necessidade de novos atores da interface formação-profissão (TARDIF, 2006), como no caso de programas elaborados especificamente para a formação de formadores (WRIGHT, 2009) que, por sua vez, e desejavelmente, podem surgir a partir de necessidades emergentes e da colaboração entre formadores e aprendizes nas suas diversas configurações (JOHNSTON, 2009).

Como se pode observar, as possibilidades de um construto que integre as dinâmicas envolvidas na FPL2 podem contribuir significativamente para este ramo da LA, inclusive ampliando a gama de atores envolvidos na formação de docentes e, assim, proporcionando aos envolvidos – professores aprendizes e formadores e, particularmente os alunos – e à sociedade e geral acesso à aprendizagem de L2 em contexto que se quer, necessariamente, preparatório das experiências que se vive depois que a etapa da escolarização secundária termina.

* Conforme referido na página 61 deste texto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“The beginning of a new gyre ...”

I am still determined to be cheerful and happy, in whatever situation I may be; for I have also learned from experience that the greater part of our happiness or misery depends upon our dispositions, and not upon our circumstances.

Martha Washington
(1732 - 1802)

Não há fim; há adaptações e recomeços e a mudança. Ao pesquisador que busca o aporte teórico de suas investigações na Teoria Sociocultural e na Teoria da Complexidade só é permitida a expectativa pela próxima etapa, preferencialmente advinda das contribuições da Pesquisa Narrativa, que pressupõe a reflexão e, assim, a ação reavaliada e reorganizada interativamente. Ao estudo que quer saber como é possível evoluir profissionalmente, através do compartilhamento de saberes, só é consentida a ação contínua que, inevitavelmente, conduzirá à mudança ...

Quando as questões que nortearam o presente estudo foram elaboradas, o que se tinha era a experiência pessoal e profissional no âmbito a ser investigado e o desejo de saber mais. Especificamente no que diz respeito aos temas mais contemporaneamente relacionados à FPL2 (BORG, 2010; BURNS; RICHARDS, 2009; RICHARDS; NUNAN, 1990), ao professor aprendiz (BURNS; RICHARDS, 2009; FREEMAN, 2009; JOHNSON, 2009) e às relações possíveis com os contextos de aprendizagem e de atuação docente (BORG, 2006; KAMHI-STEIN, 2009), muito do que foi compreendido na busca pelas respostas às questões iniciais está registrado neste texto. Muito mais, no entanto, ainda está por ser respondido por que há muitas perguntas sem respostas e, decorrente disso, muito campo para investigação (APPADURAI, 2006).

Assim, com base naquela experiência pessoal e profissional buscou-se as respostas aos questionamentos de então. Inicialmente, buscou-se o aprofundamento sobre as questões relacionadas às prescrições legais atinentes ao âmbito da pesquisa. O que pôde ser observado é que, embora a gama de normatizações seja abundante, as relações entre o prescrito para a formação do profissional do ensino de línguas do EM da educação básica nacional e as realidades que esse profissional precisa administrar são muito discrepantes, como a experiência já demonstrara. A partir desse aprofundamento, foi possível depreender, além do pano de fundo da pesquisa, como os contextos de ensino e os contextos de aprendizagem do professor

do EM se configuram e interagem. Nesse particular — o da interação entre os contextos de ensino e de aprendizagem —, e a partir do aprofundamento dos preceitos legais, foram detectadas as influências advindas dos princípios reformistas conduzidos em países do hemisfério norte, os quais se mobilizavam, já no final da década de 1970, por formação profissional específica para a docência. Tais estudos, desenvolvidos ao longo da década de 1980, começaram a render frutos a partir do início da década de 1990, influenciando, inclusive, a elaboração das diretrizes educacionais brasileiras, culminando com a promulgação da LDB, em 1996.

O percurso que pesquisadores traçaram entre os anos 1970 e a promulgação da LDB, já na segunda metade dos anos 1990, mostrou-se bastante profícuo para os fins da presente pesquisa e subsidiou o conhecimento sobre as cognições dos professores. Os estudos que buscaram compreender o papel dos processos mentais dos professores e a sua aplicação em sala de aula, somados às prescrições legais, foram fundamentais para depreender, ainda a partir da experiência pessoal e profissional, que a agenda investigativa nacional aparentemente não contemplava tais questões relacionadas ao âmbito do EM.

Ao mesmo tempo em que esse panorama investigativo se organizava, a todo o momento era necessário tangenciar aspectos como o advento da introdução das tecnologias na vida educacional dos países que se envolveram diretamente nos processos reformistas, a nova configuração econômica decorrente da globalização, o fluxo imensurável da informação através da rede mundial de computadores, as possibilidades decorrentes do avanço tecnológico nas áreas das ciências biomédicas, da física e da matemática e o rompimento com muitos dos paradigmas que estruturaram o conhecimento científico até meados do século XX, entre outros.

Assim, enquanto os âmbitos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa dos professores do EM eram aprofundados à luz dos estudos sobre as cognições dos professores de L2, também as experiências pessoais e profissionais passaram a fazer parte de uma organização de saberes que, embora relacionáveis, aparentemente não apresentavam a condição de ligarem-se uns aos outros de modo a poderem interagir. Foi então que daqueles aspectos que tangenciavam as relações que se buscava estabelecer entre elementos só aparentemente relacionáveis que surgiu das ciências exatas a Teoria da Complexidade para conectar os saberes — ou pelo menos alguns dos saberes — que constituem o professor de inglês do EM. Assim foi possível responder às questões de pesquisa do presente estudo, ainda que a partir da ciência de que tais respostas podem se reorganizar e, portanto, apresentarem novas ou outras percepções.

Como contribuição, fica o construto que ora é apresentado com o intuito de contribuir para o debate atual que envolve a melhoria da qualidade da educação básica brasileira com base em estudos fundamentados na LA: FPL2. Na sequência, as respostas possíveis até aqui.

5.1 AS QUESTÕES DE PESQUISA E SUAS RESPOSTAS POSSÍVEIS

Assim, à primeira questão de pesquisa do presente estudo – *Como o profissional do ensino de inglês do ensino médio se constitui?* – observou-se que o profissional do ensino de inglês do ensino médio se constitui, basicamente, a partir das experiências vividas nos âmbitos sociais (familiares, escolares e profissionais) e que o conduzem à superação de dificuldades e/ou de novas experiências, através de ações intelectualmente desafiadoras.

Através da segunda questão de pesquisa se quis saber *como a formação do profissional do ensino de inglês do ensino médio influencia a sua prática*. De acordo com a análise dos relatos dos colaboradores do estudo, a formação do profissional do ensino de inglês do EM é influenciada, basicamente, pelo seu percurso formativo que é, normalmente, circunstancial e não necessariamente desejado pelo professor, em um primeiro momento. Por esse motivo, muito das influências que são trazidas para a sala de aula têm a sua origem nas experiências individuais e coletivas pelas quais passam até estarem formalmente habilitados para a docência no EM da educação básica regular, o que pode criar tensões entre o tipo de aula que se quer oferecer e as condições físicas, materiais e intelectuais que se dispõe.

À questão – *Qual a compreensão que o profissional do ensino de inglês do ensino médio tem do seu objeto de ensino a partir de suas experiências pessoais e profissionais?* – a análise das narrativas autobiográficas dos professores colaboradores demonstrou que a compreensão que elas e eles têm do seu objeto de ensino é, em geral, idealizada por decorrência de suas aprendizagens pessoais, formativas e profissionais. Isso significa dizer que, embora os professores considerem o conhecimento de inglês valoroso para os seus alunos, e que todos – professores e alunos – tenham consciência da importância de se saber inglês na sociedade contemporânea, a FPL2 que é disponibilizada aos professores aprendizes não os instrumentaliza para transpor esse entendimento de forma eficaz aos alunos do EM. Aparentemente, da perspectiva profissional, o professor precisa desenvolver suas próprias estratégias instrucionais para atingir os objetivos que se esperam dele.

Da questão – *Quais os elementos que participam da formação do profissional do ensino de inglês no âmbito do ensino médio?* – foi possível depreender que o SC⇒FPL2 incorporou elementos interagentes que participam da formação desse profissional sem, no entanto, se restringirem a eles. Desse modo, a partir das análises dos excertos foi possível

observar que tanto as dificuldades quanto as experiências bem sucedidas dos colaboradores têm a sua origem nas relações que se estabelecem no $SC \Rightarrow FPL2$, o qual é composto pelo/s contexto/s de aprendizagem para a docência, pelo/s contexto/s de ensino no qual atua e do qual também é fruto, pelo objeto de ensino (i.e., a língua-alvo) e, finalmente, pelas cognições elaboradas a partir das experiências de aprendizagem, de ensino e acerca da língua-alvo.

5.2 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Para que seja possível avançar na operacionalização do construto $SC \Rightarrow FPL2$ ora proposto, estudos que levem essa concepção teórica para a prática da sala de aula são altamente desejáveis. Além disso, algumas questões detectadas ao longo da presente investigação ainda carecem de aprofundamento, quais sejam:

- 1- A perspectiva diacrônica apresentada no presente estudo dá conta de passos pelos quais a área da LA que se organiza em torno das necessidades formativas do professor de L2 já percorreu, mas cujos caminhos ainda não foram trilhados no chão da sala de aula do EM brasileiro. Iniciativas que contemplem tais ações informadas pelos estudos aprofundados acerca das cognições dos professores permanecem desejáveis, nesse âmbito.
- 2- Da perspectiva da Teoria Sociocultural, a abordagem sistêmica de Gal'Perin parece ser apropriada tanto para a FPL2 quanto para a instrução de jovens do EM nacional. Não é do conhecimento da autora que proposições que contemplem essa abordagem em contexto brasileiro sejam ou já tenham sido utilizadas. Contribuições nesse sentido são relevantes para o âmbito que a presente pesquisa se desenvolveu.
- 3- Os programas de imersão são, comprovadamente, meios eficientes tanto para a formação dos profissionais do ensino quanto para a elevação da autoestima dos potenciais participantes. Embora muitas iniciativas tenham contemplado professores nos últimos anos, não é do conhecimento desta autora publicações que relatem tais experiências e suas implicações para a área da FPL2. Iniciativas nesse sentido podem contribuir significativamente para este ramo da LA.
- 4- Finalmente, há carência de publicações de estudos originários de programas de formação inicial. Iniciativas dessa ordem podem contribuir significativamente tanto para a FPL2 de futuros colegas, quanto para informar pesquisadores acerca das ações formativas que estão ocorrendo em território nacional e, particularmente, para oportunizar aos estudantes, futuros professores e pesquisadores em potencial que desenvolvam o seu potencial e a língua-alvo já quando da graduação em Letras.

5.3 WRAPPING-UP

Reiterar a marca temporal da década de 1990 tem objetivo certo, qual seja o de chamar a atenção dos colegas professores, acadêmicos em geral, pesquisadores e, idealmente, das autoridades diretamente responsáveis por medidas que sejam tão sérias quanto comprometidas do ponto de vista da eficácia necessária para movimentar a gigantesca estrutura instrucional que envolve o EM brasileiro. A marca temporal da década de 1990, nesse sentido, serve também para balizar as mais de duas décadas que já nos separam da implantação efetiva de ações que poderiam configurar novas possibilidades educacionais para o contexto nacional, em particular para a área da FPL2, da perspectiva que o presente estudo objetiva contribuir.

De muitos modos, a marca dos anos 1990 encerra outros aspectos, como a retomada da ‘década perdida’, a idealização que a virada do milênio representava e a reestruturação mental que a era do conhecimento impôs a todos, para citar somente três exemplos bastante abrangentes nos termos que os desafios tecnológicos, os novos paradigmas da aprendizagem e a globalização impuseram aos jovens de então e, conseqüentemente, aos adultos de hoje. Se quisermos traçar um paralelo do hiato que esse distanciamento temporal de pouco mais de duas décadas pode representar, pode-se utilizar um exemplo da nossa própria área da aprendizagem de línguas, da perspectiva que Wilson J. Leffa apresenta em seu artigo que aborda a cronologia do ensino de línguas em nosso país ainda em 1999, há quatorze anos, portanto. O pesquisador assevera que

[h]istoricamente o que aconteceu com o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que aconteceu em outros países, geralmente com um retardo de alguns decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) como de metodologia (método da tradução, método direto, etc.). O método direto, por exemplo, foi introduzido no Brasil em 1931, ou seja, 30 anos depois de sua implementação na França. (LEFFA, 1999)

Do modo como Leffa (1999) pontua, ainda não estamos experimentando o hiato temporal de trinta anos da implementação de um método de ensino de L2, o que, de uma perspectiva otimista, seria reconfortante. Ocorre, no entanto, que as revoluções experimentadas ao longo do século XX foram impassíveis: os métodos já não existem, mas as abordagens – vivemos a ‘era pós-método’ (BROWN, 2002; CELANI, 2009); a temporalidade recebeu novos contornos e concepções – três décadas do início do século XX significam, minimamente, cinco no século XXI; os danos da ‘década perdida’ deram lugar à globalização – com a qual o Brasil pactuou e tem colhido bons frutos em termos de visibilidade internacional ... mas, e a Educação? Aquela Educação ‘*desadjetivada*’, conforme proposta por Dewey (2011)? Por quanto tempo os cidadãos brasileiros precisarão esperar por ela?

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Meu nome é Débora Izé Balsemão Oss e estou conduzindo a pesquisa intitulada **O Profissional da Educação de Língua Inglesa e o seu Objeto de Ensino: "Do you know what I mean?"**, que está sendo desenvolvida com vistas ao meu doutoramento na área de Linguística Aplicada, sob a orientação da Professora Pós-Doutora Marília dos Santos Lima. O objetivo desta pesquisa, para a qual conto com a sua colaboração, é entender como professores de língua inglesa do ensino médio da educação básica, licenciados em Letras-Ingês por instituições de nível superior, administram as questões de aprendizagem de seus alunos, em relação ao seu conhecimento linguístico e pedagógico do objeto de ensino (inglês). Gostaria de enfatizar que a sua contribuição neste estudo poderá colaborar com a elaboração de currículos acadêmicos que estejam mais alinhados com as necessidades de alunos e professores da sociedade contemporânea.

Este estudo é baseado em uma abordagem qualitativa, que utilizará metodologia de pesquisa narrativa. Assim, através de suas narrativas autobiográficas e do amparo filosófico de concepção reivindicatória/participatória que o estudo se reveste, pretendo atingir os objetivos mencionados acima com a sua inestimável colaboração. As suas narrativas autobiográficas, fornecidas por escrito (em inglês) em um primeiro momento, e seguidas de entrevistas semi-estruturadas (em português) em um segundo momento, serão confidenciais e utilizadas somente para fins deste estudo; a sua identidade será totalmente preservada.

A sua participação neste estudo é voluntária. Desse modo, é importante que fique claro que a qualquer momento você poderá recusar-se a responder/contribuir ou mesmo desistir/retirar o seu consentimento em participar desta investigação, o que não implicará em qualquer prejuízo em nossa relação colaboradora-pesquisadora.

Este Termo possui duas vias, ficando uma delas consigo e a outra comigo, pesquisadora responsável por este projeto. Em caso de dúvidas sobre a sua participação ou sobre o projeto de pesquisa, por favor, não hesite em entrar em contato através do telefone (54) 9975-1402 e/ou pelo eMail deboss@terra.com.br.

Sinceramente,

Débora Izé Balsemão Oss
Doutoranda em Linguística Aplicada
Professora da Área de Letras UCS-RS

Participante da pesquisa

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 21 / 12 / 10
JJP

APÊNDICE B – GUIDING TOPICS FOR YOUR AUTOBIOGRAPHIC NARRATIVE

Guiding topics for your autobiographic narrative

You may write your narrative either in Portuguese or in English, according to your preference. There is no maximum or minimum length of text required; just make sure you develop your narrative in the more comprehensive way possible, covering the topics below. You do not need to follow the topics in the sequence they appear; they have been devised just to guide you throughout your writing.

Thank you very much for your contribution.

- How do you understand the English language learning process that you have been through regarding:
 - ❖ your personal experiences
 - ❖ your professional experiences
 - ❖ the English language itself

- How do you see yourself as the professional in charge of teaching English in secondary school context?

- How much of the English language is it necessary for you to know in order to promote your students' learning process?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA

O que tu sabes

- 1- Do conhecimento que tu aplicas nas tuas aulas, em uma escala de 0 a 10, quanto desse conhecimento tu podes atribuir às aprendizagens da tua educação formal?
- 2- Dos alunos com os quais tu trabalhas, qual/quais característica/s colabora/m com o teu trabalho? Quais podem ser consideradas como prejudiciais ao teu trabalho?
- 3- Das horas de sala de aula que tu tens, quanto essa carga de trabalho impacta na tua atuação em sala de aula?
- 4- Da matéria que tu tens que ensinar aos teus alunos, em uma escala de 0 a 10, quanto desse conteúdo é relevante para eles? Como tu administras o conteúdo que tem que ser cumprido?
- 5- Qual o impacto que a tua fluência/proficiência em inglês exerce sobre a aprendizagem dos teus alunos?

O que tu acreditas

- 6- Considerando o contexto de ensino médio onde tu atuas, quais as habilidades são mais relevantes para os alunos desenvolverem? Por quê?
- 7- Considerando o contexto de ensino médio onde tu atuas, tu acreditas que o teu ambiente escolar influencia a tua atuação em sala de aula?
- 8- O que tu acreditas ser o objetivo principal do ensino de inglês para os jovens na escola regular? Tu achas que teus os alunos também pensam assim?

O que tu fazes

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 9- Tópico #1 ~ MATERIAL INSTRUCIONAL: <ul style="list-style-type: none"> (i) é utilizado? (ii) quem escolheu? (iii) tu ajudaste? (iv) não é utilizado? (v) como/por quem é preparado o material instrucional? (vi) no caso de tu preparares o material, tu recebes algum auxílio da escola? (vii) qual o vínculo do material utilizado com o programa a ser desenvolvido, como p.ex., o conteúdo, os projetos interdisciplinares, etc.? 10- Tópico #2 ~ PREPARAÇÃO DAS AULAS: <ul style="list-style-type: none"> (i) tu preparas as tuas aulas? (ii) quantas horas semanais tu ocupas com a preparação? (iii) tu tens alguma estratégia específica para a preparação das aulas? (iv) tu manténs algum tipo de registro das preparações? (v) há alguma influência da tua formação na preparação das tuas aulas? Terias como mencionar algum exemplo? | <ul style="list-style-type: none"> (vi) como a tua formação influenciou o que tu fazes quanto à preparação das tuas aulas? <ol style="list-style-type: none"> 11- Tópico #3 ~ A AULA: Em um período de aula, quanto do tempo tu dedicas a <ul style="list-style-type: none"> (i) fazer a chamada (ii) administrar/acomodar os alunos (iii) apresentar do tópico linguístico (iv) ensinar o tópico linguístico (v) praticar o tópico linguístico (vi) avaliar o tópico linguístico 12- Tópico #4 ~ O ENSINO DA LÍNGUA: nas tuas aulas como um todo, quanto tu dedicas a cada um dos itens <ul style="list-style-type: none"> (i) gramática (ii) vocabulário (iii) compreensão escrita (iv) produção oral (v) compreensão oral (vi) produção escrita (vii) outros ... |
|--|---|

APÊNDICE D – CARTA AO COLABORADOR

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA COMPLEMENTAÇÃO DE DADOS INVESTIGATIVOS DO ESTUDO INTITULADO

O profissional do ensino de língua inglesa e o seu objeto de ensino: Do you know what I mean?

Caro Colaborador,

Primeiramente gostaria de agradecer-te por esta inestimável contribuição. Espero, sinceramente, poder retribuir esta colaboração na forma de ações que valorizem a nossa profissão através do reconhecimento do papel que a língua inglesa desempenha na formação de nossos jovens.

O objetivo desta entrevista é complementar os dados informados na sua narrativa autobiográfica e esclarecer alguns aspectos que só poderiam sê-lo feitos através desta interação dialogada. A entrevista é composta por dois momentos. No primeiro momento, complementaremos as informações relativas ao primeiro tópico da tua narrativa, ou seja, o teu processo de aprendizagem de inglês tanto no âmbito pessoal quanto profissional. No segundo momento, tu responderás questões relacionadas aos outros dois tópicos solicitados na tua narrativa, ou seja, a tua relação com o nosso contexto de trabalho (o ensino médio da educação básica) e o nível de inglês necessário para a atuação neste nível, de acordo com a tua percepção.

A parte dialogada da entrevista é dividida em três partes que contemplam a tríade conhecimento-pensamentos-prática, ou seja, o que tu **sabes**, no que tu **acreditas** e o que tu **fazes** como professor de inglês de jovens. O tempo estimado de interação é de 30 a 40 minutos, dependendo da elaboração das tuas respostas. Lembra que não há respostas certas ou erradas, mas a realidade que vivenciamos nas nossas práticas diárias em nossas salas de aula – e é nesta realidade que este estudo quer interferir com a tua ajuda.

O que tu sabes

- 1- Do conhecimento que tu aplicas nas tuas aulas, em uma escala de 0 a 10, quanto desse conhecimento tu podes atribuir às aprendizagens da tua educação formal?
- 2- Dos alunos com os quais tu trabalhas, qual/quais característica/s colabora/m com o teu trabalho? Quais podem ser consideradas como prejudiciais ao teu trabalho?
- 3- Das horas de sala de aula que tu tens, quanto essa carga de trabalho impacta na tua atuação em sala de aula?
- 4- Da matéria que tu tens que ensinar aos teus alunos, em uma escala de 0 a 10, quanto desse conteúdo é relevante para eles? Como tu administras o conteúdo que tem que ser cumprido?
- 5- Qual o impacto que a tua fluência/proficiência em inglês exerce sobre a aprendizagem dos teus alunos?

O que tu acreditas

- 6- Considerando o contexto de ensino médio onde tu atuas, quais as habilidades são mais relevantes para os alunos desenvolverem? Por quê?
- 7- Considerando o contexto de ensino médio onde tu atuas, tu acreditas que o teu ambiente escolar influencia a tua atuação em sala de aula?
- 8- O que tu acreditas ser o objetivo principal do ensino de inglês para os jovens na escola regular? Tu achas que teus os alunos também pensam assim?

O que tu fazes

- 9- Tópico #1 ~ MATERIAL INSTRUCIONAL: (i) é utilizado? (ii) quem escolheu? (iii) tu ajudaste? (iv) não é utilizado? (v) como/por quem é preparado o material instrucional? (vi) no caso de tu preparares o material, tu recebes algum auxílio da escola? (vii) qual o vínculo do material utilizado com o programa a ser desenvolvido, como p.ex., o conteúdo, os projetos interdisciplinares, etc.?
- 10- Tópico #2 ~ PREPARAÇÃO DAS AULAS: (i) tu preparas as tuas aulas? (ii) quantas horas semanais tu ocupas com a preparação? (iii) tu tens alguma estratégia específica para a preparação das aulas? (iv) tu manténs algum tipo de registro das preparações? (v) há alguma influência da tua formação na preparação das tuas aulas? Terias como mencionar algum exemplo? (vi) como a tua formação influenciou o que tu fazes quanto à preparação das tuas aulas?
- 11- Tópico #3 ~ A AULA: Em um período de aula, quanto do tempo tu dedicas a (i) fazer a chamada (ii) administrar/acomodar os alunos (iii) apresentar do tópico linguístico (iv) ensinar o tópico linguístico (v) praticar o tópico linguístico (vi) avaliar o tópico linguístico
- 12- Tópico #4 ~ O ENSINO DA LINGUA: nas tuas aulas como um todo, quanto tu dedicas a cada um dos itens (i) gramática (ii) vocabulário (iii) compreensão escrita (iv) produção oral (v) compreensão oral (vi) produção escrita (vii) outros ...

APÊNDICE E – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

[texto] Falas sobrepostas	Colchete esquerdo indica o início da sobreposição de vozes. Colchete direito indica o final. Os colchetes precisam estar alinhados. ELOIZA: quando eu sube desse papel que a minha irmã me deu daí ela [falou] ALICE: [uhum]
= Fala colada	Indica que não há espaço entre a fala de um interlocutor e a fala. ELOIZA: que elas vão me ajudá até se for preciso fazê um tratamento= ALICE: =exatamente
(1.8) Pausa	A pausa é medida em segundos ou décimos de segundos. Representa a ausência de fala ou vocalização.
(.) Micropausa	Equivale a menos de 0.2 segundos de ausência de fala ou vocalização.
, Entonação contínua	Indica entonação contínua, como ao listar itens. ALICE: discriminação racial, investigação de paternidade, pensão alimentícia, se ^P AraÇA ^O REBECA: é
. Entonação descendente	Indica entonação descendente e final. ALICE: quantos filhos? REBECA: três.
? Entonação ascendente	Indica entonação ascendente. ALICE: qual é o nome dele rebecca?
- Interrupção abrupta da fala	Interrupção abrupta da fala em curso. REBECA: -também é da benefício. aí dep-ele me trouxe pra
: Alonga- mento de som	Indica alongamento de vogal ou consoante. ALICE: não sai de dentro de ca::sa.
>texto< Fala mais rápida	Indica fala mais rápida em relação ao contexto anterior e posterior de fala. ALICE: >quantas vezes forem necessárias. fazê o registro<
<texto> Fala mais lenta	Indica fala mais lenta em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REBECA: <dezessete, vinte, °catorze°>
°texto° Fala com volume mais baixo	Indica fala mais baixa em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REBECA: é: °trinta°.
TEXTO Fala com volume mais alto	Indicam volume mais alto em relação ao contexto anterior e posterior. BRANCA: SIM MAS AÍ ELES COLOCAM [é é] GESSI: [SIM é]
Texto Sílabas, palavra ou som acen- tuado.	Indica sílaba, palavra ou som acentuado.
↑ ↓ Setas	Indicam aumento ou diminuição na entonação
hhh	Expiração audível.
.hhh	Inspiração audível.
(texto) Dúvidas	Dúvidas na transcrição.
XXXX Inaudível	Indicam sílabas que não foram possíveis de se transcrever.
((texto)) Comentários	Comentários da/o transcritora/o. BRANCA: [lá lá lá lá: ó @@@] ((pip tapa os ouvidos))
@@@ Risada	Pulsos de risada.

AS NARRATIVAS ESCRITAS

A NARRATIVA DE ANA

Quando tinha 16 anos, meu pai me matriculou em um curso de Língua Inglesa, afirmando que aprender outra língua era fundamental para ingressar no mercado de trabalho. Apesar de entender a insistência de meu pai, achava um tanto desnecessário, pois cursava o magistério e acreditava que falar inglês não faria diferença em minha profissão.

Como sempre fui muito dedicada aos estudos, me empenhei ao máximo nas aulas. Estudava em casa, fazia os temas, seguia a risca as dicas de meus “teachers” sobre estratégias para praticar e aperfeiçoar a língua. Quando estava no segundo ano do curso, passei a dar aula de reforço para os alunos que ficavam abaixo da média nas provas e eventualmente substituía professores (às vezes de níveis superiores ao que eu me encontrava). Foi a partir desta experiência que percebi outra área de atuação profissional além das séries iniciais, porém ainda não me sentia preparada.

Quando iniciei no Programa Florescer, onde trabalhei durante quatro anos, a instituição já possuía uma professora de inglês e quando ela saiu da empresa fui convidada para ministrar as aulas de língua estrangeira. Inicialmente, me sentia insegura, pois cursava Pedagogia e minha experiência com a língua era apenas do curso que fazia. Como a instituição trabalha através de projetos, iniciei com atividades voltadas para o vocabulário e aos poucos fui ganhando confiança e ampliando os projetos desenvolvidos. Minha maior preocupação era tornar o inglês acessível para aquelas crianças para que compreendessem não só a importância da língua, mas para sentirem-se cidadãos do mundo.

Em 2008 realizei um intercâmbio para a Suíça, através do Movimento Bandeirante do qual faço parte há mais de 10 anos. Nesta experiência pude aplicar meus conhecimentos e adquirir aprendizagens muito ricas em relação à Língua Inglesa, devido à diversidade de pessoas que encontrei. Buscando me qualificar ainda mais, após concluir o curso de Pedagogia, realizei minha primeira pós-graduação em Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira, a fim de qualificar meu trabalho e aprender mais sobre minha área de atuação.

Atualmente, trabalho em uma escola particular de Caxias do Sul, com alunos do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio. Embora a escola tenha escolhido um material didático que considero muito bom, procuro trazer outros materiais relacionados para ampliar as vivências de meus alunos. Também procuro criar todas as minhas avaliações do zero, ou seja, consulto livros e sites interessantes, mas remodelo todas as atividades para ter certeza que as questões propostas estão dentro da compreensão e aprendizagens de meus alunos.

Apesar de ter adquirido mais experiência em sala de aula no ensino da Língua Inglesa, planejo com muito cuidado, organizando uma sequência que considero adequada as necessidades de meus alunos, criando materiais de consulta e utilizando diferentes recursos. Em duas oportunidades fui “tradutora” em palestras da escola. Estes momentos auxiliaram para que os alunos percebessem a função da língua em um momento prático, mas também para que passassem a valorizar suas aprendizagens.

Inserida em um contexto onde os alunos apresentam diferentes níveis de conhecimento da língua (alguns fazem curso fora, outros vieram de escolas que não tinham inglês,...) procuro

realizar momentos nas aulas com atividades para os diferentes níveis. Acredito que sou bastante realista e sei que em uma turma de 40 alunos é impossível contemplar a todos e atingi-los na mesma intensidade, entretanto, busco oportunizar diferentes recursos, materiais e me utilizar de diferentes estratégias para que possa assim atingir o máximo que puder com qualidade.

Em minha opinião, um professor de Língua Inglesa precisa ter muito conhecimento, saber buscar novos e preparar aulas de acordo com a realidade de seus alunos. Além disso, o professor deve compreender o processo de aprendizagem dos alunos para intervir de maneira adequada, respeitando o desenvolvimento de cada um. Na avaliação realizada pela escola na metade deste ano, apesar dos elogios que me deixaram muito feliz, me surpreendi com os comentários de alguns alunos. As frases que mais me marcaram foram: “está atenta e ajuda a todos os alunos” e “fica feliz quando os alunos aprendem”, pois nunca havia me dado conta que transmitia isso para eles.

Depois disso, confirmei que quando o aluno sente-se parte do processo e é valorizado em suas descobertas o professor consegue realizar um trabalho mais efetivo, pois o aluno passa a desejar o conhecimento. Penso também que sempre me mantive humilde, pesquisando com os alunos quando preciso e questionando-os a fim de qualificar meu trabalho e satisfazer as necessidades que eles apresentam.

E assim como escrito por um aluno na avaliação da escola, fico muito feliz quando meus alunos aprendem e é com este intuito que dedico horas ao planejamento, elaboração de instrumentos de avaliação, correção de atividades,... Sei que minha caminhada está apenas começando e espero melhorar a cada dia, sabendo que posso aprender sempre mais e tendo sempre a disposição de enfrentar as dificuldades que aparecem no contexto escolar.

A NARRATIVA DE DAN

When I was fourteen, I decided to start having English classes. I did not have any specific reason to do it, but I knew it would be used one day. My first classes were really funny because I was not used to listening to English. I remember when my friend and I used to speak Italian in class, once we come from bilingual families. After two years studying, I was about to give up the classes because it had become really hard for me to deal with the pronunciation and the different words. Furthermore, I could not see reasons for learning English anymore, I remember my classmates saying they would travel to other countries, but it all seemed to be far away from me.

Despite all the things mentioned above, I did not give up. After three years of studies, things became clear, I was able to communicate quiet well and decided to study English at University. My decision was based on the need for people to learn English in this globalized context. I became a teacher because I like dealing with people and because it is possible to make more money than some other professions. Before graduating I had spent one year in England and six months in Canada.

Nowadays, I see that I have made the right decision, English has become a need for everybody.

Teaching has always been a big challenge in our society, values have been changed, and as consequence education has changed as well. We, teachers, have to spend most of our time in class trying to teach students good manners, our subject is secondary. Sometimes I stop to reflect on the teachers' role in the classroom, we have to do so many things that we are not supposed to do. Teaching good manners should be secondary, but it is not at all. If we are supposed to teach students to behave well, we should get paid for it, and have some support. My course at University did not teach me how to deal with real problems in the classroom, the question is: are Universities really preparing teachers for our reality? I do not think so. Our school system in Brazil is fake, the government wants high levels of approvals, but they do not understand that numbers do not have anything to do with education, teachers are forced to approve students who are not well prepared. Furthermore, education is thought to be built in a more modern way, offering opportunities for students to use their imagination and be free to discover their abilities, however, educators who are believed to have a great knowledge on education forget to consider that our system is still based on a main test called vestibular. Educators and politicians must stop giving beautiful speeches and do something real to improve the education in this country.

Also, this system benefits some teachers who do not master the language, English has become secondary, so why do some teachers have to master the language? This is not how I would like education to be, but it is the way it is.

A NARRATIVA DE JANE

Minha trajetória enquanto professora de Inglês começou há doze anos e como costume dizer, tornei-me professora de L2 por acidente, pois recebi um convite da escola de Inglês onde estudava e desde então, a cada dia, redescubro inúmeras formas de me apaixonar cada vez mais.

Ser professor de Língua Inglesa de escolas regulares, atualmente, é algo difícil e desafiador, uma vez que, é necessário trabalhar com turmas heterogêneas e com níveis diferentes de Inglês. Isso tudo é algo complexo, mas que proporciona uma realização enorme quando olhamos nos olhos de nossos educandos e percebemos que nos tornamos modelos e que assim, de alguma forma seremos lembrados.

Adoro trabalhar com alunos de ensino médio porque eles são verdadeiros e muitas vezes imediatistas e todos os dias durante as aulas me proporcionam a fantástica oportunidade de relembrar minha época de Ensino Médio, e assim, utilizo meu conhecimento prévio para solucionar os conflitos e isso ter mais paciência diante dos rompantes dos adolescentes.

Acredito que uma relação entre professor e aluno é constituída com certa simbiose, ou seja, o cognitivo e a espiritualidade se juntam e tocam em um mesmo compasso. Um aluno só consegue seguir o tom de seu educador se o admirar e essa admiração só é conquistada com conhecimento linguístico e com um olhar singular diante de cada educando.

Todo professor que almeja ensinar a Língua Inglesa precisa antes de tudo ter conhecimento da língua e da cultura dos países envolvidos e isso tudo requer uma abordagem e um conhecimento global da língua. Ser professor de Inglês é muito mais do que estudar no exterior, é sim, algo conquistado com aquisição linguística, didática, espiritualidade, resiliência e acima de tudo humildade para reconhecer que estamos sempre aprendendo algo e que estamos sempre em constante atualização e renovação. Ensinar Inglês no ensino médio é acreditar que nosso sistema educacional precisa rever o ensino da língua do mundo no sistema regular de ensino.

Meu maior sonho é acreditar que o ensino de Inglês de qualidade é possível na escola regular. Eu estou fazendo minha parte para que esta transformação se aproxime cada vez mais. O trabalho é árduo, mas as grandes transformações sempre exigiram grandes feitos. YES I am an English teacher!

A NARRATIVA DE LUÍS

A língua inglesa sempre fez parte de minha vida de uma forma ou outra. Como possuo tios e primos nos Estados Unidos, o inglês sempre foi uma forma de comunicação para mim, ou talvez, quando criança, uma forma de mostrar que eu sabia alguma coisa daquele país que era quase um mito pelas histórias que eu ouvia contar e pelas comparações que eram feitas com o Brasil em termos de desenvolvimento.

De qualquer forma, o estudo sempre foi importante para mim e em qualquer situação eu sentia que poderia aprender algo. Quando assistia aos desenhos animados, como Tom e Jerry, por exemplo, prestava atenção nas palavras em Inglês que apareciam e que eram traduzidas para as crianças, pelo narrador. De tanto assistir aos mesmos desenhos, acabei aprendendo palavras que eram parte do cenário ou da chamada do programa, como mouse, cat, exit, entrance, start, glue, ink, blue, pink, candle, panther, woodpecker, entre outras.

Com aproximadamente doze anos, iniciei um curso de Inglês em Caxias do Sul. As aulas eram difíceis para mim porque não gostava muito de falar e repetir frases em Inglês, por ser tímido. Mesmo fazendo o curso obrigado por meus pais, eu era um aluno aplicado e gostava do material e de algumas aulas que usavam o método audiovisual. Fiz dois anos de curso e não quis fazer o terceiro, pois o então adolescente, não suportava mais aquele tipo de aula tão gramatical e repetitiva. Lembro que no final, a beleza e a simpatia da professora eram os maiores atrativos das aulas e o que me faziam ainda continuar.

No então segundo grau da escola, eu comecei a ter aulas de Inglês e para mim tudo parecia muito simples. Era a única matéria para a qual eu não estudava e, mesmo assim, ia sempre muito bem.

A adolescência também trouxe o contato grande com a música, especialmente o pop e o rock americano e inglês. Naquela época, nem todos os discos de vinil vinham com as letras junto. Quando existia um encarte com as letras eu procurava saber o que estava escrito ali e fazia um árduo trabalho de tradução. Eu possuía grande interesse nas letras de fundo histórico e sobrenatural do Iron Maiden e das letras despojadas, e, por vezes, repletas de gírias, palavras e duplo sentido do Kiss. Acredito que esse esforço de tradução trouxe para mim um grande aprendizado em termos de vocabulário, embora o resultado nem sempre fosse tão bom e restassem várias dúvidas. Também em termos de pronúncia, a utilização da música foi fundamental, pois eu acompanhava a letra e procurava cantar como os cantores, buscando uma pronúncia “perfeita”. Naquele meio de escola e amigos não podíamos errar ao pronunciar o nome das bandas e das músicas.

Todo esse aprendizado foi muito importante no momento da faculdade de Odontologia que fiz em Porto Alegre, pois muitos dos livros que precisávamos ler eram em Inglês. Eu costumava traduzir textos para alguns colegas e gostava disso, pois considerava sempre mais um desafio para aprender a língua.

Após a conclusão da faculdade, fiz um curso em uma escola de Inglês com certa tradição em Porto Alegre e percebi como os tempos haviam mudado desde as minhas primeiras aulas de Inglês. O método, a abordagem dos professores, as discussões em sala de aula sobre vários assuntos, a estruturas do curso, tudo levava para uma maior interação entre alunos e

professores, o inglês era mais “solto” e as aulas mais agradáveis. Cheguei a um nível que era considerado muito bom e tentei fazer uma prova de proficiência, chamada Michigan, mas não consegui aprovação em todos os quesitos. Quando voltei para Caxias do Sul para trabalhar, o estudo do Inglês praticamente parou, sobrevivendo ainda na minha paixão pela música e pelo cinema.

Passados alguns anos, percebi que minha real vocação e facilidade com a linguagem não podiam mais ficar reprimidas pelo trabalho extremamente técnico que eu realizava. Resolvi fazer uma nova faculdade pensando novamente nas aulas de Inglês. Não sabia aonde isso iria levar, pois era um desafio iniciar uma faculdade aos trinta e sete anos.

Como o curso de Letras e, conseqüentemente, as aulas de Inglês, eram voltadas para o ensino, acabei assimilando a ideia de ser professor e após alguns anos de faculdade, fiz a inscrição para o contrato de professor em escola pública estadual. Eu já havia tido uma experiência docente em um programa da universidade que reunia oficinas de várias atividades para estudantes de escolas públicas. Nas oficinas de Inglês, eu procurava levar atividades lúdicas para os alunos menores e as aulas pareciam interessantes. Quando comecei com as oficinas para alunos maiores, até 8ª série, senti uma dificuldade maior em conseguir trazer material que fosse do interesse deles. Essa experiência docente inicial trouxe, portanto, a coragem para assumir o contrato na rede estadual e também a sensação de que não seria tão difícil assim. No entanto, ao iniciar, oficialmente, no magistério, percebi o quanto eu estava enganado e foi um verdadeiro choque para mim, trabalhar numa situação de ensino que eu jamais imaginei. Poderia imaginar a burocracia escolar e as deficiências técnicas, mas nunca pensei enfrentar tantas dificuldades a ponto de perder a grande motivação inicial e quase a saúde também. Meu primeiro local de trabalho foi uma escola de ensino fundamental em uma comunidade extremamente carente localizada em uma área central da cidade. A total falta de disciplina, de interesse e de respeito da maioria dos alunos foi bastante chocante, tornando o trabalho quase insuportável, e me sentia às vezes um estranho, trazendo Inglês para quem não queria e tinha necessidade de tantas outras coisas. Hoje, com maior distanciamento e maturidade, percebo que muitas das dificuldades que enfrentei, no início do contrato, foram devidas não só à situação de abandono daquelas crianças (hoje vejo nos jornais, meus ex-alunos morrendo pela guerra do tráfico), mas também por minhas próprias deficiências em termos de saber conduzir uma turma ou como ensinar a língua. Poderia pensar que foi um erro iniciar uma docência sem ter antes passado pelas aulas de estágio, que após me esclareceram muitas coisas, apontando minhas falhas e indicando novos caminhos. No entanto, olhando com uma visão mais positiva, considero que essa experiência difícil me deixou mais forte, pois em nenhum momento pensei em desistir, aprendi a contornar dificuldades e com humildade reconhecer minhas falhas e estudar mais, aliando teoria e prática.

Atualmente, após seis anos de magistério, considero que evolui muito como profissional, mas que ainda tenho muito a melhorar. Vivemos em um momento de mudança de paradigmas na educação e no ensino de línguas e, muitas vezes, não é fácil abandonar as fórmulas tradicionais de ensino da gramática que aprendi.

Procuo trabalhar em sala de aula com aquilo que pode facilitar o aprendizado, mas que também, seja prazeroso. Textos, vídeos, músicas, filmes, jogos fazem parte de algumas aulas e quando percebo que a aula não foi prazerosa para mim, sinto que algo pode estar errado e que

para os alunos pode ter sido pior ainda. Sou bastante autocrítico e, em momentos como esse, procuro ouvir a voz de meus professores de estágio e de teóricos que falam das razões de uma aula não funcionar tão bem.

Considero um grande desafio dar aula de língua estrangeira para adolescentes em escola pública. Além das dificuldades normais da idade, a falta de acompanhamento dos pais, a necessidade de entrar precocemente no mercado de trabalho e a irresponsabilidade com as questões da escola, tornam o aprendizado difícil para os alunos e a tarefa do professor mais árdua.

Quanto às questões técnicas, atualmente, a escola na qual trabalho está sem bibliotecária no turno da manhã, a sala de informática é muito deficiente e a burocracia e a falta de tempo atrapalham bastante o planejamento do que imaginamos ser o mínimo para um bom trabalho acontecer. Quando entrei nessa escola, percebi a dificuldade dos alunos que vinham do Ensino Fundamental, pois tinham apenas um período de Inglês por semana. Lutei junto à Direção pela ampliação da carga horária de Inglês para as crianças de 5^a à 8^a série. A Direção atendeu a esse pedido, mas neste ano, devido às mudanças no Ensino Médio Politécnico, foi retirado um período de Inglês do Ensino Médio que, segundo consta, será acrescentado, progressivamente, no currículo dos segundos e terceiros anos.

Em minha opinião, em uma aula semanal de Inglês por semana, é muito difícil para o aluno conseguir uma grande evolução no aprendizado da língua e há pouco tempo para o aluno gostar de aprender uma língua diferente. Cabe ao professor tentar reverter essa situação, mostrando com seu trabalho que aprender uma língua é importante, útil e interessante. Isso não é algo fácil e estou tentando ainda me adaptar a essa situação.

Tento compensar as dificuldades técnicas, racionalizando mais o tempo, priorizando mais algumas temáticas e trabalhando com textos, áudio e vídeos, pois a impressão (sem limite de cotas) e o material audiovisual da escola são bons. Semestre passado, trabalhei com literatura inglesa, as peças de Shakespeare e literatura americana com os contos de Edgar Allan Poe e a receptividade dos alunos foi muito boa. Professor e alunos aprenderam muito.

Considero que tenho evoluído muito em relação ao meu início. Embora muitas vezes, nós professores sejamos conduzidos a entrar em um esquema previamente estabelecido, não me considero um professor acomodado e procuro melhorar sempre porque gosto do que faço, gosto de estudar Inglês e considero estar à frente de uma turma de adolescentes, especialmente no Brasil, uma grande responsabilidade.

Sei que preciso e quero evoluir ainda mais. Mesmo que, aparentemente, o nível de Inglês dos alunos de Ensino Médio de escolas públicas não seja tão grande, é tarefa do professor atingir um nível o melhor possível em seu Inglês para que um dia seja viável ensinar utilizando o máximo de Inglês em sala de aula, num equilíbrio de uso entre língua materna e estrangeira. Sinto falta de uma maior fluência para o uso da língua inglesa, pois não pude ainda fazer um curso de intercâmbio no exterior que acredito seja fundamental para um maior domínio do idioma.

A língua Inglesa, como toda língua, exige um trabalho de aperfeiçoamento contínuo por parte de quem ensina, pois está em constante mudança e, por fazer parte de uma cultura, deve ser trabalhada na perspectiva de mostrar uma possível leitura de mundo dentro de uma grande diversidade.

A NARRATIVA DE MEG

Desde criança meu sonho era aprender inglês mas como meus pais não tinham dinheiro para pagar um curso, isso ficava apenas no sonho. Na hora de decidir qual curso faria, optei por Letras por adorar ler. No meio do caminho tivemos algumas cadeiras de inglês (apenas para termos uma noção) e quando nos formamos conseguimos montar uma turma para a habilitação em inglês. A turma iniciou com 20 alunos e apenas 4 terminaram. Após a minha formatura (agosto/1992) comecei a fazer um curso de inglês no CCAA que teve uma influência muito grande no meu jeito de dar aula. Dois semestres depois já estava dando aula para crianças. Nessa época eu era bancária e dava aula de inglês antes e depois do expediente bancário, além de continuar com o curso de inglês. Esse momento de decisão aconteceu em 1997. Em março eu e três amigas da época da faculdade estávamos embarcando para nossa primeira viagem internacional e a alegria era imensa. A agência onde eu trabalhava fechou e precisei decidir o que fazer. Não tive dúvidas..larguei o banco, viajei feliz demais, aproveitei muito e na volta fui correr atrás de trabalho. Nessa época já dava aula para todos os níveis no CCAA e também consegui aulas particulares. A partir de 1998 consegui um contrato no estado para dar aulas no ensino médio em Casca. O perfil dos alunos é muito diferente dos de Caxias. A maioria mora no interior do município, são filhos de agricultores e que tinham a visão que inglês era importante apenas para quem viajasse para o exterior. 95% dos alunos que eu tinha no primeiro ano do ensino médio nunca tinha tido aulas de inglês e o contato com o idioma fora da sala era raríssimo também. Nessa época o máximo de recursos que eu tinha era o vídeo cassete e depois, o DVD. A maior parte das aulas eram focadas na gramática mesmo. Na medida do possível eu falava com os alunos em inglês, mas era muito complicado pq as turmas nunca eram menores do que 40 alunos. De qualquer maneira, a maioria dos alunos tinha um interesse muito grande pelas aulas pois era o primeiro contato deles com o idioma.

Em 2000 o ensino de uma língua estrangeira começou a ser obrigatório a partir da 5ª série e eu consegui uma convocação para dar aula nas três escolas do interior do município. Dar aula nessas escolas era ótimo, pois as turmas eram pequenas e a maioria dos alunos estavam ávidos por aprender mais. A gramática era ensinada de uma forma mais lúdica, onde os alunos produziam cartazes, frases e tudo o que eles pudessem estar envolvidos. Mesmo sendo apenas um período por semana, o rendimento era ótimo. Nessa época estava fazendo a minha pós e muitas coisas no meu jeito de ensinar mudou. Deixei de lado algumas práticas (ditado, por exemplo) e adotei novas. Os alunos passaram a produzir muito mais, de frases a pequenos parágrafos e textos. No começo a resistência sempre era grande, mas logo eles entravam no ritmo.

Em 2005 casei e me mudei para Caxias e pensava que encontraria alunos altamente motivados para aprender inglês mas encontrei o oposto: alunos que pensam que para aprender inglês só ‘funciona’ nos cursos de idiomas e que inglês na escola é apenas ‘matação’. O maior ‘legado’ da época de professora do CCAA é o fato de eu falar muito em inglês durante as aulas. Chegando em Caxias precisei lutar muito para que os alunos se acostumassem a ter aulas parcialmente faladas. Porque, embora meu sonho seja dar uma aula TODA em inglês, em escola pública, claro que falo o que sei que os alunos irão entender e se for algo mais complexo, já falo em português. A resistência foi grande no início, mas com o passar do tempo,

para alguns, isso tornou-se um desafio e no final do segundo trimestre muitos alunos já estavam dizendo que conseguiam me entender e que estavam muito felizes.

Meu jeito de dar aula aqui não mudou. Continuo tentando trabalhar, dentro do possível, as 4 habilidades. As turmas continuam grandes, mas a média diminui (35 alunos ou menos) o que possibilita fazer algumas atividades diferenciadas. Hoje também tenho acesso a laboratório de informática e tudo o que a Internet pode nos oferecer mas uso ele menos do que gostaria. Não gosto de dar aula de gramática pela gramática, de seguir o livro didático de forma cega. Infelizmente, ele precisa ser utilizado mas aproveito o que ele tem de melhor (especialmente os listenings) e acrescento outras atividades. Preciso também levar sempre, em consideração, a turma como um todo. Não gosto de alunos que copiam tarefas, até porque as minhas avaliações são todas de produção de frases/textos e quem só copia não sabe produzir nada. Muitas vezes, em função disso me 'atraso' no conteúdo. Mas prefiro sempre dar algo bem dado do que ensinar mil coisas mal ensinadas.

Olhando para trás vejo que muita coisa mudou no meu jeito de ser em sala de aula e acredito que sempre para melhor. Tento mostrar para os alunos que não é porque eles estão em uma escola pública, que eles precisam ter um ensino de baixa qualidade. Pelo contrário. Para muitos, essa será a única oportunidade de contato com uma língua estrangeira e quanto mais eles aprenderem, melhor. Infelizmente, as turmas não podem ser separadas por nível de conhecimento, o que facilitaria muito meu trabalho, pois tenho em uma mesma sala de aula, alunos com quem posso ficar falando em inglês uma aula inteira, e outros que tem dificuldades enormes. A sala de aula de inglês são sempre muito heterogêneas e meu trabalho é satisfazer a todos dentro do nível esperado para a série que estão cursando. É interessante perceber que a maioria dos alunos que já fazem inglês foram tentam nos testar sempre, pois existe aquela ideia que professor de inglês em escola pública é sempre os 'tapa-buracos' os que tem formação em outra área mas estão lá por saberem o idioma. Mas com o tempo eles percebem que o meu perfil é diferente e a situação muda.

Porque meu perfil é diferente? Por ser uma professora formada em Letras- Inglês e por ser professora nomeada. A maioria dos professores dessa área optam por escolas particulares, que pagam muito mais e até por isso, os alunos das escolas públicas do estado tem essa falta de professores mais qualificados. Embora não seja uma professora altamente qualificada (tenho apenas pós graduação e a vontade de fazer um mestrado vai e vem, mas ainda não veio e ficou) tento fazer o meu melhor. Já fiz alguns intercâmbios fora do país (todos muito curtos em função da disponibilidade de tempo) mas é incrível como os alunos mudam de postura ao saber que eu já viajei para fora do país algumas vezes...A primeira pergunta costuma ser: profê e tu entende tudo o que eles falam? Ela demonstra como eles têm o pré-conceito que professor de inglês em escola pública não pode ser qualificado.

Esse ano me inscrevi para um curso de 6 semanas nos EUA, em um convênio com a embaixada americana e governo brasileiro e fui uma das selecionadas. Os poucos alunos que sabem ficaram muito felizes, muitos disseram que será uma pena que eles não serão mais meus alunos para aproveitar o que trarei de novo para eles. E esse retorno dos alunos é muito bom, porque mostra que estamos no caminho certo.

Espero aproveitar muito esse curso e melhorar ainda mais a minha atuação na sala de aula.

A NARRATIVA DE RITA

Minha carreira como professora de inglês, olhando para o passado, parece que aconteceu um pouco por acaso, ao contrário das minhas aulas, que são pensadas e planejadas para chegar mais próximo do estudante, o que, bem sabemos, não é exatamente algo muito fácil.

Quando terminei meu Segundo Grau, em 1982, queria trabalhar com crianças e então decidi voltar para a escola e fazer Magistério. Fiz formação para trabalhar em classes de pré-escolar e desenvolvi o gosto pela alfabetização. Eram tempos de Construtivismo e Temas Geradores, trabalhei em escolas legais e adorei aquilo tudo. Entrei para o Curso de Letras-Português - tinha a certeza que para alfabetizar se fazia necessário entender a língua Portuguesa. Tinha 20 e poucos anos e, por coisas da vida, pedi desligamento das escolas onde trabalhava, tranquei a matrícula na faculdade e fui morar na Inglaterra. Fiquei por 2 anos e aprendi a gostar da língua inglesa. Quando voltei, reingressei na faculdade, porém, neste momento optei por cursar Letras-Inglês e não mais Português. Comecei a dar aulas em cursos livres, mas me parece que sempre soube, queria trabalhar em escolas. E é em escolas que trabalho até o momento, com diferentes funções, colaborando para a estruturação de novos projetos e programas, reorganizando currículos mas, paralelamente, sempre em sala de aula. Tenho certeza que a sala de aula é o que realmente ensina o professor a ser professor.

Penso que não represento a figura do professor amigão, penso que sou a figura do professor e me preocupo muito em ensinar coisas que possam contribuir para o estudante hoje. Esse negócio de dizer que se ensina hoje o que será bom para o futuro talvez não faça sentido para nossos adolescentes. O ensino se faz no presente e para o presente, se contribuir para o futuro, melhor.

Apesar de usar livro texto como apoio para as aulas, fico sensível às necessidades do momento, corto, adapto, ajusto para tornar as aulas atraentes e contar com a participação do estudante. Aula chata todo mundo conhece! E não tenho a arrogância de dizer que as minhas não são. Por vezes, o fato de serem aulas, já garantem que sejam algo aborrecido para alguns adolescentes.

Também, não supervalorizo a forma e o ensino da gramática. Momentos de aula expositiva sempre acontecem, mas o tempo também é "gasto" com conversas e projetos onde opinar é valorizado.

Penso no que o estudante deve saber fazer em inglês ao final de uma aula, ao final de uma unidade, ao final de um trimestre. Estabeleço metas e as compartilho com os estudantes, metas que podem ser redesenhadas a qualquer momento. É muito importante sabermos onde queremos chegar.

Trabalho em uma escola que tem um programa especial para inglês, com carga horária estendida. Alguns grupos chegam a ter sete aulas de inglês por semana. Meu aluno de Ensino Médio é, de maneira geral, um aluno que conhece a língua, nossas aulas acontecem em inglês na sua totalidade e por conseguinte o conhecimento e fluência do professor faz sim toda a diferença. Tento ler e estudo quando tenho dúvidas em relação à língua, acho sempre que meu

inglês poderia ser melhor. Quando tenho dúvidas para explicar algo a um aluno, peço um tempo, estudo, e levo a resposta na aula seguinte.

Nas produções escritas dos alunos, faço considerações em relação à forma, mas faço comentários em relação às ideias que estão no papel. Sempre que possível proporciono ao aluno compartilhar o que foi escrito, pois, pensando bem... escrevemos para alguém ler e não só para o professor avaliar. Usar diferentes formas de texto, que comuniquem e informem diferentes conteúdos para diferentes leitores também é uma preocupação.

Entendo o processo de aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira/adicional como uma bola de neve que anda e cresce sem limite, é sempre possível aprender um pouco mais.

Sou especialista em estudos Avançados da Língua Inglesa e procuro fazer cursos de formação quando se encaixam nos meus horários (complicado!) e quando o assunto é interessante. O último curso que fiz foi em 2011, na UFRGS, intitulado Práticas Pedagógicas e tratava de questões de letramento.

A NARRATIVA DE RON

Desde pequeno vivi entre duas línguas, o dialeto vêneto falado por meus pais e a língua portuguesa falada na escola. Nos primeiros contatos com a escola lembro que várias vezes fui motivo de riso dos colegas e professores. Com 12 anos tive contato com a língua inglesa mas as aulas nunca prenderam minha atenção e nesta fase muito pouco aprendi. No ensino médio tivemos as opções de inglês-francês e não tive dúvidas em optar pelo francês. Logicamente apenas com as aulas do ensino médio não cheguei a fluência mas aprendi a ler um pouco na língua. Alguns anos mais tarde, no curso de Artes Cênicas na UDESC em Florianópolis descobri que grande parte da literatura ainda não havia sido traduzida e deveríamos ler em francês e inglês. Como por graça da natureza tive por vizinhos um casal que acabara de chegar da França, ela francesa graduada em língua inglesa e francesa e ele português graduado em português e inglês. Passei a ter aulas particulares de inglês e francês e em pouco tempo estava compreendendo bem e falando um pouco o francês porém meu inglês pouco evoluía. O casal citado teve uma importância grandíssima na minha formação. Nos tornamos amigos, e normalmente quando nos reuníamos falávamos francês, porém o casal sempre se dirigia aos filhos em inglês. É difícil explicar os motivos mas, a convivência com tal casal me fez gostar mais das línguas que o teatro e acabei esquecendo a literatura de cênicas e decidi então mudar de profissão. Minha professora particular me alertou várias vezes que tinha facilidades em aprender línguas e que o inglês só não fluía melhor porque passava muitas horas fazendo exercícios de francês e dedicava pouco tempo ao inglês.

Em 97 iniciei o curso de letras na UCS, optei por português e italiano, terminada essa parte, já consciente da importância da língua inglesa, também consciente de que estudar uma língua não latina para alguém que desde a infância esteve imerso entre elas seria uma tarefa muito mais trabalhosa, voltei a estudar inglês. Durante três anos fiz aulas particulares e continuei durante toda a graduação. Durante o período da graduação parei de lecionar italiano e português e passei a lecionar inglês no ensino fundamental e médio. Não foi exatamente uma escolha, mas como havia professores de português em excesso e faltavam de inglês foi convidado a assumir algumas turmas. Depois de algum tempo lecionando passei a gostar mais da língua e meu francês passou para um segundo plano. Compreendi que horas de estudo trazem sempre bons resultados e passei a não aceitar comentários dos alunos do tipo: Não sei inglês, odeio inglês ou sei inglês, não preciso de sua aula. Nesses casos minhas respostas são sempre as mesmas: se não sabes vamos estudar para aprender; se odeias então comece a estudar para aprender a gostar pois vai precisar dele; uma língua é infinita, podes saber se expressar um tanto mas, certamente tens coisas para aprender.

Citarei uma imagem para tentar ilustrar como percebo meu trabalho hoje: Quando jogamos uma pedra numa lagoa podemos perceber que nela se formam uma sequência de ondas que partem desde o ponto onde caiu a pedra até as bordas da lagoa em sequência de círculos perfeitos que vão se abrindo simetricamente. Se comparar tal imagem ao aprendizado de uma língua diria que nossos alunos se distribuem em níveis assim como as diferentes ondas da imagem. Os alunos que iniciam na língua estão no ponto onde foi lançada a pedra, os demais estão distribuídos pelos primeiros três ou quatro círculos e poucos estão nos círculos

maiores. Meu trabalho é andar por esses diferentes níveis como faz a aeromoça no avião, servindo seus passageiros sem lhes deixar faltar nada, ou seja, devo reconhecer os diferentes níveis, pesquisar textos, gravações, filmes e principalmente obras da literatura que sejam compatíveis e agradáveis aos alunos. Mesmo tendo turmas niveladas, como tenho hoje, em cada nível existem subníveis e todos tem que ser ajudados a passar para o círculo seguinte. Acredito ser uma ponte entre a língua e o aluno especialmente quando estamos fora do país onde a língua é falada. Devo expôr o aluno a boas produções na língua e cobrar dele reflexões de estrutura e contexto assim como leituras e produções na língua. Também devo perceber as dificuldades do estudante em passar de um círculo para o outro e devo cercá-lo de material adequado para que possa perceber e superar sua dificuldade até o círculo seguinte.

Logicamente para poder realizar tal trabalho é preciso uma boa formação, ou seja, muitas horas de estudo da língua. Acredito que o professor deva saber se expressar adequadamente ler e compreender enunciados orais além de conhecer os principais autores e obras da literatura. Ou seja, para poder andar pelos diferentes níveis do ensino médio o professor deveria estar no mínimo no vigésimo círculo a partir do ponto inicial. Depois de presenciado pessoas de alto nível linguístico sendo corrigidas por falantes nativos de inglês compreendo que nas bordas da lagoa estão apenas os nativos. Também por várias vezes tive a oportunidade de presenciar colegas com grande experiência e desenvoltura na língua mas que não conseguiram se comunicar com os alunos. Acredito que ter conhecimentos em psicologia e didática é fundamental para a realização do trabalho. O aluno deve gostar do professor e para isso é preciso se colocar ao nível do aluno sem esquecer dos objetivos finais .

Sei que nem sempre essa é a verdade, mas acredito que todo o professor tenha se tornado professor porque gosta de estudar assim como gosta do contato direto com as pessoas. Sinto muito orgulho quando inicio uma nova turma em dizer aos alunos que me tornei professor pelo prazer que sinto em ensinar e aprender. No meu caso ensinar inglês e italiano é uma oportunidade de estudar e aprender diariamente, percebo que a cada aula há uma evolução na qualidade de meu trabalho. O uso da tecnologia é positivo mas percebo que muitas vezes o aluno se torna dependente . É uma tarefa difícil convencer o aluno a estudar e usar a tecnologia apenas como apoio para a sua evolução linguística, a não trabalhar apenas por notas mas, lamentavelmente a Internet muitas vezes abrevia o esforço que estaria conduzindo o aluno a um novo nível. O mais difícil é fazer o aluno gostar de estudar, mas quando você consegue isso e o aluno passa a aprender e percebe sua evolução naturalmente o professor acaba ganhando um amigo.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena V. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1996.
- AIRES, Luísa. **Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional.** Universidade Aberta. 1ª ed. Outubro/2011.
- ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers.** Cambridge: Cambridge University Press. 1991.
- ALMARZA, Gloria G. **Student Foreign Language Teacher's Knowledge Growth.** *In:* D. Freeman e J. C. Richards (eds.) *Teacher learning in language teaching* (p. 11-29). New York: Cambridge University Press. 1996.
- ALMEIDA Filho, José Carlos Paes de. **Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil.** *In:* Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. STEVENS, Cristina Maria Teixeira e CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. (org.) Brasília: Editora da UnB. p. 19-34. 2003.
- ALMEIDA Filho, José Carlos Paes de. **O Professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional.** *In:* Revista Horizontes de Linguística Aplicada, vol. 3, no. 01. Brasília: Editora da UnB. 2004.
- ALMEIDA Filho, José Carlos Paes de. **Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE.** [*hyperlinked*] *In:* Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua Inglesa, Ed. Especial, vol. 9, pp 9-19. São Paulo: APLIESP. 2006.
- ALMEIDA Filho, José Carlos Paes de. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas.** Pontes. 2011.
- ALMEIDA Filho, José Carlos Paes de. **Tendências atuais no ensino de línguas.** *In:* ALMEIDA Filho, José Carlos Paes de. *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas.* Pontes. 2011.
- ALMEIDA, Paulo R. de. **Sobre políticas de governo e políticas de Estado: distinções necessárias.** Instituto Millenium. Edição Online. 13 de agosto de 2009.
<<<http://www.imil.org.br/artigos/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias/>>> acesso em 29/05/2013
- ALVARAEZ, Maria Luísa Ortiz. **O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre.** *In:* SILVA, Kleber A. da (org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas.* Campinas: Pontes. 2010.
- APPADURAI, Arjun. *The right to research.* Youth Fellowship. 2006.
<<<http://youthfellowship.pukar.org.in/about/the-right-to-research>>> [último acesso em 25 maio 2013].
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de A. (org.) **Línguas estrangeiras: para além do método.** São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: EdUFMT. 2008.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. **Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal.** Calidoscópico - Revista de Linguística Aplicada. Volume 05 - No. 01 janeiro/abril. São Leopoldo: UNISINOS. p. 5-14. 2007.
- ATKINSON, Dwight. **Alternative Approaches do Second Language Acquisition.** New York: Routledge. 2011.

- AUGUSTO, Rita de Cássia. **O processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade.** *In:* PAIVA, V.L. M. de O. e NASCIMENTO, Milton do. *Sistemas Adaptativos Complexos Língua(gem) e Aprendizagem.* (org.) Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. 2009.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. **Tarefas da educação linguística no Brasil.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, p. 63-82. 2005.
- BAILEY, Francis. **The role of collaborative dialogue in teacher education.** *In:* D. Freeman e J. C. Richards (eds.) *Teacher learning in language teaching* (p. 11-29). New York: Cambridge University Press. 1996.
- BAILEY, Kathleen M. **Language teacher supervision.** *In:* BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.* Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- BAILEY, K. M., B. Berthold, B. Braunstein, N. Jagodzinski Fleishman, M. P. Holbrook, J. Tuman, X. Waissbluth e L. J. Zambo. **The language learners' autobiography: examining the "apprenticeship of observation".** *In:* D. Freeman e J. C. Richards (eds.) *Teacher learning in language teaching* (p. 11-29). New York: Cambridge University Press. 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Traduzido por Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- BALL, Deborah L. **Bridging practices: intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach.** *Journal of Teacher Education.* 51 (3), 241-247. 2000.
- BARCELOS, Ana Maria F. **A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos Formandos de Letras.** Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1995.
- BARCELOS, Ana Maria F. **Researching beliefs about SLA: a critical review.** *In:* KALAJA, P; BARCELOS, A.M.F. (ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches.* Dordecht: Netherlands: Kluwer. 2003.
- BARCELOS, Ana Maria F. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês.** *Linguagem & Ensino.* 9(2):145-175. 2006.
- BARCELOS, Ana Maria F. **Learning English: Students' Beliefs and Experiences in Brazil.** *In:* KALAJA, Paula; MENEZES, Vera; BARCELOS, Ana Maria F. (org.) *Narratives of Learning and Teaching EFL.* UK: Palgrave Macmillan. 288 p. 2008.
- BARDUHN, Susan; JOHNSON, Jenny. **Certification and professional qualifications.** *In:* BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.* Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- BARKHUIZEN, Gary. **Narrative knowledge in TESOL.** *TESOL Quarterly.* Vol. 45. N.3. 2011.
- BARTELS, Nat. **Knowledge about language.** *In:* BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.* Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- BASSO, Edcleia A. **O perfil do professor de inglês de escolas estaduais.** *In:* CRISTÓVÃO, Vera Lucia L.; GIMENEZ, Telma. *ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês.* Londrina: British Council. 2005.
- BEATTIE, Mary. **Narratives of professional learning: becoming a teacher and learning to teach.** *Journal of educational enquiry.* Vol. 1. N.2. 2000.

- BECKNER, Clay et. al. **Language is a Complex Adaptive System: Position Paper.** *In*: ELLIS, Nick C.; LARSEN-FREEMAN, Diane. (ed.) *Language as a Complex Adaptive System.* Michigan: Wiley-Blackwell. *Language Learning.* Volume 59, Issue Supplement s1, pages 1-26, December. 2009
- BELL, Jill S. **Narrative Inquiry: more than just telling stories.** *TESOL Quarterly.* V. 36, N.2, Summer. 2002.
- BELL, Jill S. **Reporting and Publishing Narrative Inquiry in TESOL: Challenges and Rewards.** *TESOL Quarterly.* Volume 45, Issue 3, p. 575-584. 2011.
- BERTALANFFY, Ludwig von. **Teoria Geral dos Sistemas.** Trad. De Francisco M. Guimarães. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda. 1968.
- BORG, Michaela. **Key concepts in ELT: the apprenticeship of observation.** *ELT Journal* Volume 58/3. Julho. Oxford University Press. 2004.
- BORG, Simon. **Data-based Teacher Development.** *ELT Journal.* Volume 52/4. October 1998.
- BORG, Simon. **Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching: a qualitative study.** *TESOL Quarterly.* Volume 32, n.1, Spring 1998c.
- BORG, Simon. **Self-perception and practice in teaching grammar.** *ELT Journal.* Volume 55/1. January 2001.
- BORG, Simon. **Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do.** *Language Teaching.* 36, pp. 81-109. 2003a.
- BORG, Simon. **Teacher cognition in grammar teaching: a literature review.** *Language Awareness.* Volume 12 n. 2. 2003b.
- BORG, Simon. **Teacher cognition and language education: research and practice.** London: Continuum. Kindle Edition. 2006.
- BORG, Simon. **The distinctive characteristics of foreign language teachers.** *Language Teaching Research* 10, 1. pp. 3-31. 2006a.
- BORG, Simon. **Research engagement in English language teaching.** *Teaching and Teacher Education.* N. 23. pp. 731-747. 2006b.
- BORG, Simon. **Language Teacher Cognition.** *In*: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.* Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- BORG, Simon. **Contemporary Themes in Language Teacher Education.** *Foreign Languages in China.* Vol. 7, n. 4 (general serial n. 36). 2010.
- BORGES, Elaine F. do Vale; PAIVA, Vera L. M. de O. **Por uma abordagem complexa do ensino de línguas.** *Linguagem & Ensino: Pelotas,* v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez. 2011.
- BRASIL. **Lei n. 9.394,** de 20 de novembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna.** Brasília: MEC, pp 49-63. 1999.
- BRASIL. PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Linguagens, Códigos e suas tecnologias.* Brasília: Ministério da Educação, 2002b.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília: MEC, Câmara de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro**. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa: Ensino Médio Inovador – Documento Orientador**. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Resumo Técnico – Censo Escolar 2010** (versão preliminar). Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Plano Nacional da Educação: PNE 2011-2020**. Brasília: MEC. 2010.
- BREEN, Michael P.; HIRD, Bernard; MILTON, M.; OLIVER, Rhonda; THWAITE, Anne. **Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices**. *Applied Linguistics* 22/4: 470-501. Oxford University Press. 2001.
- BROWN, H. Douglas. **English Language Teaching in the “post-method” era: toward better diagnosis, treatment, and assessment**. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (ed.) *Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice*. Cambridge University Press. 2002.
- BROWN, John Seely; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul. **Situated Cognition and the Culture of Learning**. *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 1. Jan - Feb, pp. 32-42. 1989.
- BRUMFIT, Christopher. **Applied linguistics as pure and practical science**. *AILA Review* 12. *Applied Linguistics Across Disciplines*. 1997.
- BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.
- BRUNER, Jerome. **Actual minds, possible worlds**. Harvard College. 1986.
- BRUNER, Jerome. **Life as narrative**. *Social Research*. [54/1: 11-32. Spring, 1987] v 71. n. 3. 2004.
- BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.
- BRUTT-GRIFFLER, Janina; SAMIMY, Keiko K. **Revisiting the colonial in the postcolonial: critical praxis for nonnative English-speaking teachers in a TESOL program**. *TESOL Quarterly*, 33(3), 413-432. 1999.
- BUCHMANN, M. 1987. **Teaching knowledge: the lights that teachers live by**. *Oxford review of education* 13/2: 151-64.
- BURNS, Anne. **Starting all over again: from teaching adults to teaching beginners**. In: D. Freeman e J. C. Richards (eds.) *Teacher learning in language teaching* (p. 154-177). New York: Cambridge University Press. 1996.
- BURNS, Anne. **Interrogating new worlds of English Language Teaching**. In: A. Burns (ed.) *Teaching English from a global perspective* (p.1-15). Alexandria, VA: TESOL. 2005.
- BURNS, Anne. **The Curriculum of Second Language Teacher Education**. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. **Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.

- BURTON, Jill. **The importance of teachers writing on TESOL.** *TESL-EJ*, 9(2), pp. 1-18. 2005.
- BURTON, Jill. **Reflective Practice.** *In:* BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.* Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- BUTLER, Yuko G. **What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan.** *TESOL Quarterly*, 38, n.2. 2004.
- BUTLER, Yuko G. **How Are Nonnative-English-Speaking Teachers Perceived by Young Learners?** *TESOL Quarterly*, 41, n.4. 2007.
- CANAGARAJAH, Suresh. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching.** Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press. 1999.
- CANALE, Michael e SWAIN, Merrill. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second language Teaching and Testing.** *Applied Linguistics*, 1. 1980.
- CARTER, Kathy. **Teachers' knowledge and learning to teach.** *In:* W. R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 291-310). New York: Macmillan. 1990.
- CARTER, Kathy. **The place of story in the study of teaching and teacher education.** *Educational researcher*, 22(1), 5-12, 18. 1993.
- CARTER, Ronald; NUNAN, David. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.* Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
- CASTRO, C. M.; BARROS, H.; ITO-ADLER, J.; SCHWARTZMAN, S. **Cem mil bolsistas no exterior.** *Interesse Nacional.* Abril/junho 2012.
- CAVALCANTI, Marilda C. **A propósito de Linguística Aplicada.** *Trabalhos de Linguística Aplicada.* n. 7. p. 5-12. 1986.
- CAVALCANTI, Marilda C. e MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Implementação da pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro.** *Trabalhos em Linguística Aplicada.* Campinas, (17): 133-144, jan/jun. 1991.
- CELANI, Maria Antonieta A. **Afinal, o que é Linguística Aplicada?** *In:* CELANI, Maria Antonieta Alba. PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto. *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar.* São Paulo: EDUC. 1992.
- CELANI, Maria Antonieta A. (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- CELANI, Maria Antonieta A. et al **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection.** Campinas: Mercado de Letras. 2005.
- CELANI, M. Antonieta A. **When myth and reality meet: Reflections on ESP in Brazil.** *English for Specific Purposes.* 27, 412-23. 2008.
- CELANI, M. Antonieta A. **Não há uma receita no ensino de Língua Estrangeira.** *Revista Nova Escola,* São Paulo, ano XXIV, n. 222. 40-44. pp. Maio 2009.
- CHAIKLIN, Seth. **The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction.** *In:* Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., Miller, S. (org.). *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context.* Cambridge: Cambridge University Press. 2003.
- CHANLAT, Jean-François. **Quais as carreiras e para qual sociedade? (I).** *RAE - Revista de Administração de Empresas.* São Paulo, v.35, n. 6. P. 67-75. 1995.
- CHANLAT, Jean-François. **Quais as carreiras e para qual sociedade? (II).** *RAE - Revista de Administração de Empresas.* São Paulo, v.36, n. 1. P. 13-20. 1996.

- CLANDININ, D. Jean. **Personal Practical Knowledge**: a study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15 (4) 361-85. 1985.
- CLANDININ, D. Jean; PUSHOR, Debbie; ORR, Anne M. **Navigating sites for narrative inquiry**. SAGE: *Journal of Teacher Education*. v. 58. n. 1 pp. 21-35. 2007.
- CLARK, C. and YINGER, R. **Research on teacher thinking**. *Curriculum inquiry*, 7, 279-304. 1977.
- CONNELLY, F. Michael, CLANDININ, D. Jean. **Narrative Inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass. 2000
- CONNELLY, F. Michael, CLANDININ, D. Jean. **Stories of Experience and Narrative Inquiry**. *Educational Researcher*, Vol. 19, No. 5, p. 2-14. 1990.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES492.pdf> acesso em 25 de outubro 2009
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 7 de novembro de 2009.
- COSTA, Marco Antônio Margarido. **Do sentido da contingência à contingência da formação**: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
- COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. **O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira**. *In*: ASSIS-PETERSON, Ana A. (Org.) *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: EDUFMT, p. 19-54. 2008.
- COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. **O professor de inglês entre a alienação e a emancipação**. *Linguagem & Ensino*, Vol.4, No. 1, p. 11-36. 2001.
- COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, (Coleção Ideias sobre Linguagem; 4) 270 p. 2001.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: ArtMed. 2010.
- CRISTÓVÃO, Vera Lucia L.; GIMENEZ, Telma. **ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina: British Council. 2005.
- CRISTOVÃO, Vera Lucia L. **A relação entre a teoria e prática no desenvolvimento do professor**. *In*: MAGALHÃES, Maria Cecília C. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras. 2004.
- CRISTOVÃO, Vera Lucia L. **Por relações colaborativas entre universidades e escolas**. *In*: CRISTÓVÃO, Vera Lucia L.; GIMENEZ, Telma. **ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina: British Council. 2005.

- CROOKES, Graham; ARAKAKI, Lowell. **Teaching idea sources and work conditions in an ESL program.** TESOL Journal, 8 (1), pp. 15-19. 1999.
- CRUZ, Priscila; et al. **Quarto Relatório de Monitoramento das 5 Metas do Todos pela Educação.** São Paulo: Moderna . 2011.
- CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica Todos pela Educação.** São Paulo: Moderna . 2012.
- CRYSTAL, David. **English as a global language.** Cambridge: Cambridge University Press. 1997.
- CUNHA, Maria Jandyra C. **Momentos históricos na pesquisa da área de língua inglesa.** *In:* STEVENS, Cristina M. T; CUNHA, Maria Jandyra C. (org.) Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2003.
- CUSTÓDIO, Magda Mônica C. **Crenças de alunos e professores da escola pública sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa.** *In:* FONTANA, Niura M.; LIMA, Marília dos S. (org.) Língua Estrangeira e Segunda Língua: aspectos pedagógicos. Caxias do Sul: EDUCS. 2006.
- DAVIES, Bronwyn; HARRÉ, Rom. Positioning: the discursive production of selves. Journal for the Theory of Social Behavior. V. 20, Issue 1, pp. 43-63, March 1990.
- DEWEY, John F. **A letter from John Dewey.** *In:* Dewey, John Frederik and BENTLEY, Arthur. **Knowing and the Known.** Boston: Beacon Press. 1949.
- DEWEY, John F. **How We Think.** D.C. Heath & Co. Publishers. 1910.
- DEWEY, John Frederik. **Experiência e Educação.** Tradução de Renata Gaspar. 2. Ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes. [1938] 2011.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F. **Política de formação de professores no Brasil:** as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02. P. 381-406. 2005.
- DÖRNYEI, Zoltán. **Questionnaires in Second Language Research Construction, Administration, and Processing.** Mahwah: Psychology Press, 168 p. 2003.
- DUFF, Patricia A. **Research approaches in applied linguistics.** *In:* KAPLAN, Robert B. (Ed.). **The Oxford Handbook of Applied Linguistics.** New York: Oxford University Press. 2002
- ELBAZ, F. **The teacher's "Practical Knowledge":** Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*. Vol. 11, No. 1, Spring, 1981.
- ELBAZ, F. **Research on teachers' knowledge:** the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 23, issue 1. p. 1-19. 1991.
- ELLIS, Nick C. **Emergentism, Connectionism and Language Learning.** *Language Learning*. 48: 4. Pp. 631-664. December 1998.
- ELLIS, Nick C. **The Dynamics of Second Language Emergence:** Cycles of Language Use, Language Change, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 92, ii. 2008.
- ELLIS, Nick C.; LARSEN-FREEMAN, Diane. **Language as a Complex Adaptive System.** Michigan: Wiley-Blackwell. *Language Learning*. Volume 59, Issue Supplement s1, pages 1-26, December. 2009.
- ELLIS, Rod. **SLA and teacher Education.** *In:* BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) **Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.** Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- FAIRCLOUGH, N. **Global capitalism and critical awareness of language.** *Language Awareness*, vol. 8, no. 2, pp. 71-83. 1999.

- FARACO, Carlos Alberto. **Guerras em torno da língua: questões de política linguística.** *In:* FARACO, Carlos Alberto (org.) *Estrangeirismos: guerras em torno da língua.* São Paulo: Parábola. 2007. 4 ed.
- FARACO, Carlos Alberto. **Área de Linguagem: algumas contribuições para sua organização.** *In:* Ensino Médio – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. Acacia Zeneida Kuenzer (org.) 2 ed. Sao Paulo: Cortez. 2001.
- FARREL, Thomas S. C. **The novice teacher experience.** *In:* BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.* Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- FERNANDES, Vera L. D. *As crenças e a práxis de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo.* (tese) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Pós-Graduação em Letras. 2005.
- FERYOK, A. **Personal Practical Theories: The Integration of Theory and Practice.** Unpublished doctoral dissertation. University of Auckland, Auckland. 2005
- FERYOK, A. **An Armenian English language teacher’s practical theory of communicative language teaching.** *System* 36, pp. 227-240. 2008.
- FERYOK, A. **Language teacher cognitions: complex adaptive systems?** *System* 38, pp. 272-279. 2010.
- FETTERMAN, David M. **Ethnography Step by Step.** 2.ed. London: SAGE Publications, Inc., 1998. 165p. (Applied social research methods series; 17). ISBN 076191384
- FIGUEIREDO, M.C.M. e COWEN, R. *Modelos de Cursos de formação de professores e mudanças em política: um estudo sobre o Brasil.* *In:* Schwartzman, S. e Brock, C. (org.) *Os desafios da educação no Brasil.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2005.
- FLORES, Valdir do Nascimento. **Sobre “A unidade da linguística”, sobre a linguística e sobre o linguista.** São Leopoldo: Calidoscópio. Vol. 6, n. 3, p. 157-159, set/dez 2008
- FONTANA, Niura M.; LIMA, Marília dos S. (org.) **Língua Estrangeira e segunda língua: aspectos pedagógicos.** Caxias do Sul: EDUCS. 2006.
- FRASER, M.T.D. e GONDIM, S.M.G. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa.** *SciELO Brasil: Paidéia*, 2004, 14 (28), 139-152. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>
- FREEMAN, Donald. **Teacher training, development, and decision-making: a model of teaching and related strategies for language teacher education.** *TESOL Quarterly*, 23, v. 1, pp. 27-45. 1989.
- FREEMAN, Donald. **“To make the tacit explicit”: Teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching.** *Teaching and Teacher Education*, 7, 439-454. 1991.
- FREEMAN, Donald. **Educational linguistics and the education of second language teachers.** *In* ALATIS, James (ed.) *Educational Linguistics, Crosscultural Communication, and Global Interdependence. Proceedings of the 1994 Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics.* Washington, D.C.: Georgetown University Press. pp. 180-196. 1994.
- FREEMAN, Donald. **The “unstudied problem”:** Research on teacher learning in language teaching. *In:* D. Freeman e J. C. Richards (eds.) *Teacher learning in language teaching* (p. 11-29). New York: Cambridge University Press. 1996.
- FREEMAN, Donald. **Doing teacher-research: from inquiry to understanding.** Boston: Heinle/ITP. 1998.

- FREEMAN, Donald. **The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach.** Language Teaching. United Kingdom: Cambridge University Press. v. 35, pp. 1-13. 2002.
teacher education in English language teaching1
- FREEMAN, Donald. **The Scope of Second Language Teacher Education.** In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) Cambridge Guide to Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- FREEMAN, Donald; JOHNSON, Karen E. **Response to Tarone and Allwright.** In: TEDICK, Diane (ed.) Second Language Teacher Education: international perspectives. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 2005.
- FREEMAN, Donald; RICHARDS, Jack C. **Conceptions of teaching and the education of second language teachers.** TESOL Quarterly, 27, n.2, 193-217. 1993.
- FREEMAN, Donald; JOHNSON, Karen E. **Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education.** TESOL Quarterly, 32, 397-417. 1998a.
- FREEMAN, Donald; ORZULAK, Melinda McBee; MORRISEY, Gwynne. **Assessment in Second Language Teacher Education.** In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) Cambridge Guide to Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, Ana M. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade.* São Paulo: Pontes/ALAB, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27.ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 148 p. 2003.
- FREUDENBERGER, F. E ROTTAVA, L. **A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação.** In: ROTTAVA, L. e LIMA, M. S. (org.) *Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas.* Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 29-55.
- GADOTTI, M.; FREIRE, P. **A prática à altura do sonho.** Disponível em: <www.antroposmoderno.com/textos/freire.shtml>. Acesso em: 4 de fevereiro de 2011.
- GARCEZ, Pedro M. **Educação Linguística como conceito para a formação de profissionais de língua estrangeira.** In: Laura Masello (org.) *Portugués Lengua Segunda y Extranjera en el Uruguay.* Montevideo: Universidad de la República/Departamento de Publicaciones. p.51-57. 2008d.
- GATTI, Bernardete A.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. A. de. **A atratividade da carreira docente no Brasil.** In: Estudos e Pesquisas Educacionais - Fundação Vitor Civita. 2010.
- GEBHARD, Jerry G. **The Practicum.** In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) Cambridge Guide to Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 206 p. 1999.
- GIL, G. **Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil.** In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade.* São Paulo: Pontes/ALAB, 2005.
- GIMENEZ, Telma. **Histórias pessoais e o processo de formação de professores.** Intercâmbio, v. 6, p. 589-595, 1998.

- GIMENEZ, Telma. **Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada.** In:FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes/ALAB, 2005.
- GIMENEZ, Telma. Proficiência linguística de futuros professores de inglês. In:CRISTÓVÃO, Vera Lucia L.; GIMENEZ, Telma. ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês. Londrina: British Council. 2005.
- GIMENES, Telma. **Global citizenship and critical awareness of discourse.** In:GIMENEZ, Telma e SHEEHAN, Susan (org.) *Global citizenship in the language classroom*. Capítulo 7, p. 48-53. Disponível em <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/GlobalCitizenv2.pdf> British Council, 2008.
- GIMENEZ, Telma e CRISTÓVÃO, Vera Lucia L. **Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v.4, n.2. 2004.
- GIMENEZ, Telma e DRUMMOND, Tânia. **Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu?** In:LIMA, Diógenes Cândido de. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola. pp. 107-112. 2009.
- GOLOMBEK, Paula. **A study of language teachers' personal practical knowledge.** *TESOL Quarterly*, 32 (3), 447-64. 1998.
- GOLOMBEK, Paula. **Personal Practical Knowledge in L2 Teacher Education.** In:BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- GOLOMBEK, Paula; JOHNSON, Karen E. **Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second language teachers' development.** *Teachers and teaching: Theory and practice*, 10(3), 307-327. 2004.
- GOLOMBEK, Paula; JORDAN, Stefanie R. **Becoming "black lambs" not "parrots": a poststructuralist orientation to intelligibility and identity.** *TESOL Quarterly*, 39 (3), 513-533. 2005.
- GRADDOL, David. *English Next*. London: British Council. 2006.
- GRANDES PENSADORES: Edição Especial Revista Nova Escola. **John Dewey: o pensador que pôs a prática em foco.** São Paulo: Editora Abril - Fundação Vitor Civita. pp.62-64. Julho, 2009.
- GRAVES, Kathleen. **The Curriculum of Second Language Teacher Education.** In:BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- GREGIO, S.; SILVA, M.; DENARDI, D.A.C.; GIL, G. Systematizing studies in the area of language teacher education at the English Graduate Program at Universidade Federal de Santa Catarina. *RBLA*, Belo Horizonte, v.9, n.1, p. 245-263. 2009.
- HAENEN, Jacques. **Gal'perian instruction in the ZPD.** *Human Development*, 43: 93-98. 2000.
- HAENEN, Jacques. **Outlining the teaching-learning process: Piotr Gal'perin's contribution.** *Learning and Instruction* 11, 157-1700. 2001.
- HALL, David R.; KNOX, John S. **Language teacher education by distance.** In:BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.

- HALL, Graham; COOK, Guy. **Own-language use in ELT: exploring global practices and attitudes**. London: ELT Research Papers 13-01. British Council. 2013.
- HALL, Joan; Cheng, An; Carlson, Matthew T. **Reconceptualizing Multicompetence as a Theory of Language Knowledge**. Oxford: Oxford University Press. *Applied Linguistics* 27/2: 220-240. 2006.
- HARMER, Jeremy. **How to teach English**. Pearson Longman. 2007.
- HEDGCOCK, John S. **Acquiring knowledge of discourse conventions in Teacher Education**. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- HORIKAWA, Alice Y. **Interação Pesquisador-Professor: por uma relação colaborativa**. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras. 2004.
- HUNTER, Sally V. **Analysing and representing narrative data: The long and winding road**. *Current Narratives*, 2, 2010, 44-54. Available at: <http://ro.uow.edu.au/currentnarratives/vol1/iss2/5>
- HÜTTNER, Julia; MEHLMAUER-LARCHER, Barbara; REICHL, Susanne; SCHIFTNER, Barbara. **Theory and Practice in EFL Teacher Education: bridging the gap**. Bristol, UK: New Perspectives on Language & Education. 2012.
- HYMES, Dell H. **Toward linguistic competence**. *AILA Review* 2. 1985.
- JAVIER, Rafael A.; BARROSO, Felix; MUÑOZ, Michele A. **Autobiographical memory in bilinguals**. *Journal of Psycholinguistic Research*. Volume 22, Issue 3, pp 319-338. May, 1993.
- JENKINS, Jennifer. **Implementing an international approach to English pronunciation: the role of teacher attitudes and identity**. *TESOL Quarterly*, 39(3), 535-543. 2005.
- JESUS, Saul N. **Desmotivação e Crise de Identidade na Profissão Docente**. Florianópolis: KATALYSIS. V.7 n.2 jul/dez. 2004.
- JOHNSON, Karen E. **Learning to teach: Instructional actions and decisions of pre-service ESL teachers**. *TESOL Quarterly*, 24, 507-535. 1992.
- JOHNSON, Karen E. **The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Pre-Service English as a Second Language Teachers**. *Teaching and Teacher Education*, 10. 439-452. 1994.
- JOHNSON, Karen E. **The vision versus the reality: The tensions of the TESOL practicum**. In: D. Freeman e J. C. Richards (eds.) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press. 1996.
- JOHNSON, Karen E. **The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education**. *TESOL Quarterly*. Vol. 40, n. 1. March 2006.
- JOHNSON, Karen E. **Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge. Taylor & Francis e-Library. 2009a.
- JOHNSON, Karen E. **Trends in Second Language Teacher Education**. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009b.
- JOHNSON, Karen E.; GOLOMBEK, Paula R. **Teachers' narrative inquiry as professional development**. Cambridge: Cambridge University Press. 2002.
- JOHNSON, Karen E.; GOLOMBEK, Paula R. **Research on Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective on professional development**. New York: Routledge. 2011.

- JOHNSTON, Bill. **Collaborative Teacher Development**. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- JORDÃO, Clarissa M. **O professor de LE e o compromisso social**. In: CRISTÓVÃO, Vera Lucia L.; GIMENEZ, Telma. *ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: British Council. 2005.
- KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria F. (ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Netherlands: Kluwer. 2003.
- KALAJA, Paula; MENEZES, Vera; BARCELOS, Ana Maria F. **Narratives of Learning and Teaching EFL**. UK: Palgrave Macmillan. 288 p. 2008.
- KAMHI-STEIN, Lía D. **Teacher preparation and nonnative English-speaking educators**. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- KAMHI-STEIN, Lía D. **The relationship between English-as-a-foreign Language Teacher Proficiency and Language Use in the Classroom**. *Cadernos de Letras (UFRJ)* n. 27. Dezembro, 2010.
- KACHRU, B. **The Other Tongue: English across cultures**. University of Illinois Press. 1992.
- KAPLAN, Robert B. **The ELT: Ho(NEST) or not Ho(NEST)?**. *NNEST Newsletter: the newsletter of the nonnative English speakers in TESOL caucus*, 1(1), 1, 5-6. 1999.
- KATZ, Anne; SNOW, Marguerite A. **Standards and Second Language Teacher Education**. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- KENNEDY, Mary. **A research agenda on teacher learning**. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. 1991.
- KHATIB, Mohammad. **Contributions of Vygotsky's Theory to Second Language Acquisition**. *European Journal of Scientific Research*. Vol. 58 No. 1. Pp. 44-55. 2011.
- KNEZEVIC, Anné; SCHOLL, Mary. **Learning to teach together: Teaching to learn together**. In: D. Freeman e J. C. Richards (eds.) *Teacher learning in language teaching* (p. 11-29). New York: Cambridge University Press. 1996.
- KRASHEN, Stephen D. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. New York: Longman. 1985.
- KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio do Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*. V.41. n. 144 Set/Dez, 2011.
- KUENZER, Acacia Zeneida. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando**. *Educação & Sociedade*, ano XX, no 68, Dezembro. 1999.
- KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio - construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. Acacia Zeneida Kuenzer (org.) 2 ed. Sao Paulo: Cortez. 2001.
- KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, julho-setembro. 2011.
- KWO, Ora. **Learning to teach English in Hong Kong classrooms: Patterns of reflections**. In: D. Freeman e J. C. Richards (ed.) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press. 1996.

- LANTOLF, James P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning** – Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 78, iv, p. 418-420. 1994.
- LANTOLF, James P. **Introducing sociocultural theory**. *In*:LANTOLF, James P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. 2000.
- LANTOLF, James P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press. 2000.
- LANTOLF, James P. **Sociocultural Theory and L2**: state of the art. *Studies in Second Language Acquisition*. Volume 28. Issue 01. Pp. 67-109. Março 2006.
- LANTOLF, James P. **Language Emergence**: implications for Applied Linguistics – a sociocultural perspective. *Applied Linguistics*, 27/4. Pp. 717-728. Oxford University Press. 2006.
- LANTOLF, James P. **The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition**. *In*:ATKINSON, Dwight (org.) *Alternative Approaches do Second Language Acquisition*. New York: Routledge. 2011.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. **Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition**. *Applied Linguistics* 1997 18(2):141-165. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. **A Complexity Theory Approach to Second Language Development /Acquisition**. *In*:ATKINSON, Dwight (org.) *Alternative Approaches do Second Language Acquisition*. New York: Routledge. 2011.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lyanne. **Complex Systems and Applied Linguistics**. *Oxford Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991.
- LEDUR, Paulo F. Pensar mais e decorar menos. (artigo) **Zero Hora**, p. 17; 24 de novembro de 2012.
acessível eletronicamente em <http://wp.clicrbs.com.br/opiniaozh/2012/11/24/artigo-pensar-mais-e-decorar-menos/>
- LEFFA, Vilson J. **A universidade e sua influência no ensino de 1o e 2o graus**. Trabalho apresentado na 47ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. São Luís, 09-14 de agosto de 1995.
- LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LEFFA, Vilson J. **O ensino de inglês no futuro**: da dicotomia para a divergência. *In*: STEVENS, Cristina M. T; CUNHA, Maria Jandyra C. *Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2003.
- LEFFA, Vilson J. **Se mudo o mundo muda**: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *UNISINOS: Calidoscópico*. Vol. 7, n.1, p. 24-29, jan/abr 2009.
- LEFFA, Vilson J. **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade**: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*:LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas NÃO funciona?** São Paulo: Parábola. 2011.
- LEGUTKE, Michael K.; DITFURTH, Marita S. **School-based experience**. *In*:BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.

- LEUNG, Constant. **Second Language Teacher Professionalism**. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- LI, Defeng. **"It's always more difficult than you plan and imagine"**: Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32(4), 677-703. 1998.
- LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola. 2009.
- LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas NÃO funciona?** São Paulo: Parábola. 2011.
- LIU, Jun. **Nonnative-English-Speaking Professionals in TESOL**. *TESOL Quarterly*. Vol. 33, N. 1. Spring 1999.
- LIU, D.; AHN, G.; BAEK, K.; HAN, N. **South Korean high school English teachers' code switching**: Questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching. *TESOL Quarterly*, 38(4), 605-638. 2004.
- LONG, Michael H. **The least a second language acquisition theory needs to explain**. *TESOL Quarterly*, 24, pp. 649-666. 1990.
- LONGARAY, Elisabete A. **Globalização, anti-imperialismo e o ensino de inglês na era pós-moderna**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. 2009.
- LORENZ, Edward. **Predictability: Does the flap of a butterfly's wings in Brazil set off a tornado in Texas?** Fala proferida na American Association for the Advancement in Sciences; News Approaches to Global Weather. Washington, D.C. 1972.
- LORTIE, D. 1975. **Schoolteacher: a sociological study**. London; University of Chicago Press.
- MACHADO, Nilson J. **Educação: competência e qualidade**. São Paulo: Escrituras, 37. 2009.
- MAGALHÃES, Maria Cecília C. **Apresentação**. In: *The ESPecialist*. Vol 19, n. 2. p.v. 1998.
- MAGALHÃES, Maria Cecília C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras. 2004.
- MAHN, Holbrook; JOHN-STEINER, Vera. **The Gift of Confidence: a Vygotskian view of emotions**. In: WELLS, Gordon; CLAXTON, Guy (ed.). *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. Blackwell Publishers Ltd. 2002.
- MAINGUENEAU, Dominique. **A unidade da linguística**. São Leopoldo: Calidoscópico. Vol. 6, n. 3, p. 160-163, set/dez 2008.
- MALDEREZ, Angi. **Mentoring**. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- MAPLE, M., & EDWARDS, H. **Locating and understanding voices in narrative inquiry**. In: V. Minichiello & J. A. Kottler (Eds.), *Qualitative journeys: Student and mentor experiences with research* (pp. 33-48). Thousand Oaks, CA: Sage. 2010.
- MARIAN, V.; KAUSHANSKAYA, M. **Self-construal and emotion in bicultural bilinguals**. *Journal of Memory and Languages*, 51:190-201. 2004.
- MARTINS, Antonio Carlos Soares; BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis. **Caos, Complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, p. 215-235, 2007.
- MASON, Jennifer. **Qualitative Researching**. London: SAGE Publications, Inc., 1998.

- McKAY, Sandra L. **Second Language Classroom Research**. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- McKAY, Sandra L. **Teaching English as an International Language: rethinking goals and approaches**. Oxford: Oxford University Press. 2002.
- MEIRA, Luciano; LERMAN, Stephen. **The zone of proximal development as a symbolic space**. London South Bank University, Social Science Research Papers. 2001.
- MENEZES Filho, N. A. Pré-Escola, Horas-Aula, Ensino Médio e Avaliação. In: (org.) BACHA, E.L. e SCHWARTZMAN, S. *Brasil: a nova agenda social*. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda. 2011.
- MICCOLI, L. S. Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom or going to the depth of learners' classroom experiences. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos - Departamento de Educação, Universidade de Toronto, Toronto, 1997.
- MICCOLI, Laura S. **A Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v. 6, n. 2. pp. 207-248. 2006.
- MICCOLI, Laura S. Por um novo tratamento da experiência na linguística aplicada ao Ensino de línguas estrangeiras. Revista Crop - Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. (www.flch.usp.br/dlm/ingles) pp. 263-283. 12/2007.
- MICCOLI, Laura S. **Brazilian EFL Teachers' experiences in public and private schools: different contexts with similar challenges**. In: KALAJA, Paula; MENEZES, Vera; BARCELOS, Ana Maria F. (org.) *Narratives of Learning and Teaching EFL*. UK: Palgrave Macmillan. 288 p. 2008.
- MICCOLI, Laura S. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes. 2010.
- MICCOLI, Laura S.; LIMA, Carolina V.A. **Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 49-72. 2012.
- MILLER, George A. **The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: some limits on our capacity for processing information**. Psychological Review. Vol. 101, n. 2, pp. 343-352. 1956.
- MILLER, Jennifer. **Teacher Identity**. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- MISHLER, Elliot G. **Research Interviewing: context and narrative**. Cambridge: Harvard University Press. 1995.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U. 1986.
- MOEN, Torill. **Reflections on the narrative research approach**. International Journal of Qualitative Methods 5, no. 4 pp. 56-69. 2006.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras. 2000.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. **A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor pesquisador**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Linguística Aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras. 2000.

- MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Afinal, o que é Linguística Aplicada?** *In*:MOITA LOPES, Luiz Paulo. Oficina de Linguística Aplicada. São Paulo: Mercado de Letras. 2000.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica:** interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.) Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola. 2ª ed. 2008.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola. 2ª ed. 2008.
- MORA, Joan C.; VALLS-FERRER, Margalida. **Oral Fluency, Accuracy, and Complexity in Formal Instruction and Study Abroad Learning CONTEXTS.** *TESOL Quarterly*. Vol. 46, N. 4. December 2012.
- MORAN, Patrick R. **“I’m not typical”:** Stories of becoming a Spanish teacher. *In*:D. Freeman e J. C. Richards (eds.) *Teacher learning in language teaching* (p. 11-29). New York: Cambridge University Press. 1996.
- MORIN, Edgar. **Restricted complexity, general complexity.** *In*:Philosophy and Complexity, C. Gershenson, D. Aerts, and B. Edmonds (eds.). *Worldviews, Science and Us.* World Scientific. Translated from French by Carlos Gershenson. 2006.
- MOTTA, Fernando C. P. **A teoria geral dos sistemas na teoria das organizações.** *Revista de Administração de Empresas.* Rio de Janeiro. N. 11, v. 1, pp. 17-33. 1971.
- NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION [NIE]. **Teaching as clinical problem-solving.** Report of Panel #6; national conference on studies in teaching. Washington, DC: Gage, N. L., Ed. 1975.
- NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION [NCATE]. **Clinical practice: a national strategy to prepare effective teachers.** Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning. Washington, D.C. 2010.
- NUMRICH, C. **On becoming a language teacher: Insights from diary studies.** *TESOL Quarterly*, 30 (1), 131–53. 1996.
- NUNAN, David. **Action research in the language classroom.** *In*:RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David. **Second Language Teacher Education.** Cambridge: Cambridge University Press. 1990.
- NUNAN, David. **Is language teaching a profession?** *TESOL in context* 11 (1), 48. 2001.
- O DESAFIO da escola pública. (editorial). **Zero Hora**, p. 16; 24 de novembro de 2012. Acessível eletronicamente em <http://wp.clicrbs.com.br/opiniaozh/2012/11/24/editorial-judiciario-sem-floreios-2/>
- OLIVEIRA, Ciro M. de; CUNHA, Marcel L.; PAIVA, Isadora B.; LIMA, Natasha A. C.; CUNHA, Niágara V. S.; GONÇALVES, Ruth M. de P. **O prelúdio da educação russa no período pré-revolucionário a 1917.** *Revista Eletrônica Arma da Crítica.* Ano 2: número especial. 2010.
- OLIVEIRA, Elisa P. de. **A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública:** o discurso de pais e alunos. [*hyperlinked*]. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- OLIVEIRA, Roberval Araújo de. **Complexidade: conceitos, origens, afiliações e evoluções.** *In*:PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira & NASCIMENTO, Milton do. (org.) *Sistemas Adaptativos Complexos: Língua(gem) e Aprendizagem.* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

- ORTEGA, Lourdes. **SLA after the social turn**. In: ATKINSON, Dwight. (org.) *Alternative Approaches do Second Language Acquisition*. New York: Routledge. 2011.
- ORTENZI, Denise I. B. G.; DUTRA, Alessandra; GIMENEZ, Kilda M. P. A dimensão prática da formação de professores de inglês. In: CRISTÓVÃO, Vera Lucia L.; GIMENEZ, Telma. **ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina: British Council. 2005.
- OSS, Débora I. B. **A motivação na aprendizagem de inglês no ensino médio: um estudo descritivo**. (dissertação) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Pós-Graduação (Mestrado) em Letras. 2001.
- OSS, Débora I. B. **A motivação na aprendizagem de inglês no ensino médio: um estudo descritivo**. In: *Língua Estrangeira e Segunda Língua: estudos descritivos*. LIMA, Marília dos Santos e FONTANA, Niura Maria (org.) Caxias do Sul: EDUCS. 2006.
- OSS, Débora I. B. **Educação Linguística e Formação de Professores de Inglês**. [no prelo]
- PAIVA, Vera Lucia Menezes de O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa**. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB. 2003.
- PAIVA, Vera Lucia Menezes de O. **O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras**. In: TOMICH, et (org.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC. p. 345-363. 2005.
- PAIVA, Vera Lucia Menezes de O. **Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem**. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, p.135-153. 2005.
- PAIVA, Vera Lucia Menezes de O. **Memórias de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa**. *Contexturas*, n. 9, p. 63-78. 2006.
- PAIVA, Vera Lucia Menezes de O. **Sharing learner histories through multimídia narratives**. *Essential Teacher*, vol. 3, issue 4, December 2006.
- PAIVA, Vera Lucia Menezes de O. **Second language acquisition as a chaotic/complex system**. *AILA*, 15. Essen, Germany, 2008.
- PAIVA, Vera Lucia Menezes de O. **Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua**. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.) *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem* Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009.
- PAIVA, Vera Lucia Menezes de O; NASCIMENTO, Milton do. (org.) **Sistemas Adaptativos Complexos: Língua(gem) e Aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.
- PAIVA, Vera Lucia Menezes de O.; SENA, Antonio Eliseu Lemos Leal. **O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia**. In: *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. Diógenes Candido de Lima (org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- PAJARES, M. F. **Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct**. *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-32. 1992.
- PAPA, Solange Maria de B. I. **O professor reflexivo e a prática pedagógica emancipatória**. In: ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de A. (org.) *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- PARADIS, M. **Declarative and procedural determinants of second language**. Amsterdam: Benjamins. 2009.

- PASTERNAK, Mindy; BAILEY, Kathleen M. **Preparing Nonnative and Native English-speaking Teachers: Issues of Professionalism and Proficiency.** *In:KAMHI-STEIN, Lía D. (ed.) Learning and Teaching from Experience: Perspectives on Nonnative English-speaking Professionals.* Ann Arbor: University of Michigan Press. 155-175. 2004.
- PAVLENKO, Aneta. **Language learning memoirs as a gendered genre.** *Applied Linguistics* 22/2: 213-240, Oxford University Press. 2001.
- PAVLENKO, Aneta. **Narrative study: whose story is it anyway?** *TESOL Quarterly*, 36, pp. 213-218. 2002.
- PAVLENKO, Aneta. **Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics.** *Applied Linguistics* 28/2: 163-188. Oxford University Press. 2007.
- PAVLENKO, Aneta; LANTOLF, James. Second language learning as participation and (re)construction of selves. *In:LANTOLF, James P. Sociocultural Theory and Second Language Learning.* Oxford: Oxford University Press. 2000.
- PENINGTON, Martha C. **When input becomes intake:** Tracing the sources of teachers' attitude change. *In:D. Freeman e J. C. Richards (eds.) Teacher learning in language teaching* (p. 11-29). New York: Cambridge University Press. 1996.
- PERIN, Jussara O. R. A articulação teoria/prática na formação de professores de inglês. *In:CRISTÓVÃO, Vera Lucia L.; GIMENEZ, Telma. ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês.* Londrina: British Council. 2005.
- PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem.** Porto Alegre: ArtMed, 2000. 192 p.; (Biblioteca Artmed. Fundamentos da educação) ISBN 8573076372
- PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia.** Porto Alegre: ArtMed, 2005. 184 p.; (Biblioteca Artmed. Fundamentos da educação) ISBN 978-85-363-0420-5
- PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Vygotsky e Paulo Freire:** contribuições para a autonomia do professor. *Revista Diálogo Educacional, Curitiba*, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago. 2009.
- PETTIS, Joanne. **Developing Our Professional Competence.** *In:RICHARDS, J.C. & RENANDYA, W.A. Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice.* Cambridge University Press. 2002.
- PINHO, Isis; LIMA, Marília dos S. A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês. *Calidoscópio*. Vol. 8, n. 1, p. 38-48, jan/abr 2010.
- PINTO, José M. de R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Campinas: Educação e Sociedade*. V. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out, 2007.
- PIROVANO, Maria Valésia da S. Professores de língua inglesa da rede pública estadual de ensino e suas crenças sobre o evento-aula. *In:FONTANA, Niura M.; LIMA, Marília dos S. (org.) Língua Estrangeira e Segunda Língua: aspectos pedagógicos.* Caxias do Sul: EDUCS. 2006.
- POLONIA, Eunice. **Projeto Hipertexto para Licenciatura em Letras - Inglês na modalidade a distância:** a aplicação da teoria dos sistemas complexos à construção de conteúdos para um currículo em rede. Porto Alegre: VIII CELSUL, Anais do Evento. 2008.
- PRAWAT, Richard S. **Dewey and Vygotsky viewed through the rearview mirror – and dimly at that.** *Educational Researcher*. Vol. 31, N. 5. pp. 16-20. 2002.

- QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **As pesquisas do ENFOPLI: para onde caminhamos?** Revista X, volume 2. Pp.16-30. 2008
- RABELO, Amanda O. **A importância da investigação narrativa na educação.** Campinas: Educação e Sociedade. V. 32, n. 114, p. 171-188, jan-mar, 2011.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, Linguagem; 4. 143 p. 2003.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Postcolonial world and postmodern identity:** some implications for language teaching. DELTA [online]. vol.21, n.spe, pp. 11-20. 2005.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **South American Englishes.** In: KACHRU, Braj B.; KACHRU, Yamuna; NELSON, Cecil L. The handbook of world Englishes. Blackwell Publishing Ltd. ISBN 987-1-4051-1185-0. 833 pp. 2006.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O lugar do inglês no mundo globalizado.** In: SILVA, Kleber A. da (org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade:** linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes. 2010.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Língua, literatura e cultura em efervescência num mundo em pleno processo de globalização.** Mesa-redonda: Um olhar interdisciplinar sobre língua, literatura e cultura. I Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais - Regionalidade e Interdisciplinaridade. Universidade de Caxias do Sul. Outubro, 2011.
- REINDERS, Hayo. **Technology and Second Language Teacher Education.** In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) Cambridge Guide to Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- REIS, Davi S. **Non-Native English Speaking Teachers and Professional Legitimacy:** a sociocultural theoretical perspective on identity realization. (dissertation) The Pennsylvania State University. The Graduate School. College of Liberal Arts. 2010.
- REIS, Gustavo. **Seja um fracassado.** Porto Alegre: UNISINOS, TEDx Talks. YouTube. 2012. [acesso em 3abril2013; <http://www.youtube.com/watch?v=ziQIxBjnYDQ>]
- RESENDE, Liliane A. S. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos.** Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte. 2009.
- RICHARDS, Jack C. **Teachers' maxims in language teaching.** TESOL Quarterly, 30, 281-296. 1996.
- RICHARDS, Jack C. **The dilemma of teacher education in second language teaching.** In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David. (ed.) Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.
- RICHARDS, Jack C.; HO, Belinda; GIBLIN, Karen. **Learning how to teach in the RSCA Cert.** In: D. Freeman e J. C. Richards (ed.) Teacher learning in language teaching. New York: Cambridge University Press. 1996.
- RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David. **Second Language Teacher Education.** Cambridge: Cambridge University Press. 1990.
- Richards, Jack; PLATT, John; PLATT, Heidi. Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. UK: Longman. 1992.
- RICHARDS, Jack. C.; RENANDYA, W.A. **Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice.** Cambridge University Press. 2002.
- RICHARDS, Jack. C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching:** a description and analysis. Cambridge University Press. 1996.

- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular**. Lições do Rio Grande. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna. Volume I. Porto Alegre: SE/SDP. 2009.
- ROMAO, J. E. **Globalização e Reforma Educacional no Brasil (1985-2005)**. Revista Iberoamericana de Educación, v. 48, p. 111-127, 2008.
- ROTTAVA, Lucia; LIMA, Marília dos Santos. **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Editora UNIJUÍ. 2004.
- ROTTAVA, Lucia; SANTOS, Sulany S. S. **Ensino e Aprendizagem de Línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora UNIJUÍ. 2006.
- ROWE, M. B. **Wait-time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic, and fate control - Part One: Wait time**. Journal of Research on Science Teaching, 11, 81-94. 1974.
- SADE, Liliane A. **Identidade e aprendizagem de inglês pela ótica da complexidade**. In: PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira; NASCIMENTO, Milton do. (org.) **Sistemas Adaptativos Complexos: Língua(gem) e Aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. 2009.
- SALES, Joberto. **Vygotsky e Bakhtin**. In: **Blog coisas do mundo: observação e leitura do mundo**. novembro 18, 2010 por jobertoluz. [<http://jobertosales.wordpress.com/2010/11/18/vygotsky-e-bakhtin/>] acesso em 19 de dezembro de 2012.
- SANTOS, Luis M. L. dos; PELOSI, Edna M.; OLIVEIRA, Bernardo C. S. C. M. de. **Teoria da Complexidade e as múltiplas abordagens para compreender a realidade social**. Londrina, UEL: Serviço Social em Revista. V. 14. N. 2. 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. V.14. n.40. 2009.
- SCHLATTER, Margarete. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento**. In: **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, 2009.
- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. **Treinamento ou Educação no Ensino de Língua: escolha metodológica ou política?** In: MENEZES, V., DUTRA, D. P., MELLO, H. (Org.). **Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada: A Linguagem como Prática Social**. Belo Horizonte, ALAB. 2001.
- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. **Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra. 2012.
- SCHMITZ, John Robert. **Uma análise crítica de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” de Rojo e Moita Lopes (2004)**. São Leopoldo: Calidoscópico. Vol. 6, n. 1, p. 37-44, jan/abr 2008.
- SCHNACK, C.M.; PISONI, T.D.; OSTERMANN, A.C. **Transcrição de fala: do evento real à representação escrita**. In: **Entrelinhas**. UNISINOS online: São Leopoldo, RS, v. 2, n. 2, 2005.
- SCHULZ, Lisiane O. **Educação e Linguagem desde a Enunciação Oral do Professor de Língua Inglesa: Autopercepção e Percepção de Alunos**. (dissertação). Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade de Caxias do Sul. 2012.
- SCHWARTZMAN, S. **Brasil: a agenda social**. In: BERTHELL, Leslie et. al. (org.) **Brasil: fardo do passado, promessa do futuro**. Tradução Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.
- SCHWARTZMAN, S. **The Challenges of Education in Brazil**. Centre for Brazilian Studies, University of Oxford. Working Paper CBS-38-2003.

- SCHWARTZMAN, S. **A questão da diversidade do ensino médio.** Como aumentar a Audiência no Ensino Médio? São Paulo: Instituto Unibanco, 2010.
- SCHWARTZMAN, S. **O viés acadêmico na educação brasileira.** *In: Brasil: a nova agenda social.* BACHA, Edmar L.; SCHWARTZMAN, S. (org.) Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda. 2011.
- SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil.** Tradução de The Challenges of Education in Brazil. Centre for Brazilian Studies, University of Oxford. 2003; tradução de Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2005.
- SCHWARTZMAN, Simon; CHRISTOPHE, Micheline. **A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica (*hyperlinked*).** Série Estudos Educacionais 2:109. 2005. Acesso em 10/fev/2011.
- SHAVELSON, R.J. e STERN, P. **Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements and behaviours.** Review of Educational Research, 51, 455-98. 1981.
- SHIN, Hyunjung; KUBOTA, Ryuko. **Post-colonialism and Globalization in Language Education.** *In: Spolsky, Bernard e Hult, Francis M. (orgs.) The Handbook of Educational Linguistics.* Wiley-Blackwell. 2008.
- SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform.** Harvard Educational Review. Vol. 57, n.1, 1-21. 1987.
- SILVA, Vera Lucia T. da. **Um olhar sobre as crenças de egressos de um curso de Letras - língua estrangeira sobre a fluência oral.** *In: ROTTAVA, Lucia; LIMA, Marília dos Santos. (org.) Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas.* Ijuí: Editora UNIJUÍ. 2004.
- SILVA, Kleber A. da (org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas.** Campinas: Pontes. 2010.
- SINGH, Gurmit; RICHARDS, Jack C. **Teaching and learning in the course room.** *In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.* Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- SIQUEIRA, Sávio. **Inglês como língua internacional: por uma política intercultural crítica.** *In: SILVA, Kleber A. da (org.) Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas.* Campinas: Pontes. 2010.
- SKINNER, B. F. **O mito da liberdade.** Rio de Janeiro: Bloch. 1973.
- SLOBIN, Dan I. **From "thought and language" to "thinking and speaking".** *In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, C. (ed.) Rethinking linguistic relativity.* Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 70-96. 1996.
- SMITH, Deborah B. **Teacher decision making in the adult ESL classroom.** *In: FREEMAN, D.; RICHARDS J. C. (ed.) Teacher learning in language teaching.* New York: Cambridge University Press. 1996.
- SPOLSKY, Bernard. **Communicative competence, language proficiency, and beyond.** Applied Linguistics 10 (2): 138-156. 1989.
- SPOLSKY, Bernard. **Language Policy.** Proceedings of the 4th International Symposium on bilingualism, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 2152-2164. Somerville, MA: Cascadilla Press. 2005.
- STEVENS, Cristina M. T; CUNHA, Maria Jandyra C. **Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2003.

- SWAIN, Merrill. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: J.P. LANTOLF (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, Oxford University Press, p. 97-114. 2000.
- SWAIN, Merrill. Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. *In: H. Byrnes (Ed.), Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London: Continuum. 2006.
- SWAIN, Merrill; LAPKIN, Sharon; KNOUZI, Ibtissem; SUZUKI, Wataru; BROOKS, Lindsay. Languaging: University Students Learn the Grammatical Concept of Voice in French. *The Modern Language Journal*. V. 93, i. 2009.
- SWAIN, Merrill; KINNEAR, Penny; STEINMAN, Linda. **Sociocultural Theory in Second Language Education: an introduction through narratives**. Bristol: MM Textbooks: 7. 2011.
- TANURI, L.M. **História da Formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, (Número Especial - 500 anos de educação escolar), p. 61-88. 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002. 7 ed. 2006.
- TARONE, Elaine; ALLWRIGHT, Dick. **Second language teacher learning and student second language learning: shaping the knowledge base**. *In: TEDICK, Diane (ed.) Second Language Teacher Education: international perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 2005.
- TARONE, Elaine. **Sociolinguistic Approaches to second language acquisition research-1997-2007**. *The Modern language Journal*, 91, Focus Issue. P. 837-848. 2007.
- TEDICK, Diane (ed.) *Second Language Teacher Education: international perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 2005.
- TEDICK, Diane. **Theme I: the knowledge base of second language teacher education - introduction**. *In: TEDICK, Diane (ed.) Second Language Teacher Education: international perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 2005.
- TEDICK, Diane J.; WALKER, Cosntance L. **Second Language Teacher Education: the problems that plague us**. *The Modern Language Journal*, 78, iii. pp. 300-312. 1994.
- TELLES, João A. **Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy**. Tese de Doutorado. University of Toronto, OISE - Ontario Institute for Studies in Education. 1996.
- TELLES, João A. **A trajetória narrativa: historias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, (34): 79:-92. Jul/Dez. 1999.
- TELLES, João A. **“É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas**. *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, No. 2 (91-116). 2002.
- TELLES, João A.; OSÓRIO, Ester M. R. **O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática princípios e metáforas**. *Linguagem & Ensino*, Vol. 2, No. 2, (29-60). 1999.
- THELEN, Esther; SMITH, Linda. **A Dynamics System Approach to the Development of Cognition and Action**. Cambridge, MA: The MIT Press. 1994.
- TORRES, José Júlio Martins. **Teoria da complexidade: uma nova visão de mundo para a estratégia**. I EBEC - PUC/PR - Curitiba, PR, Brasil, 11-12-13 julho de 2005.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário Latino-Português**. Porto: Gráficas Reunidas Ltda. p.171. 6 ed. 2ª tiragem. 500 ex. 2/1994.

TSANG, Wai King. **Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions**. *Language Teaching Research*. vol. 8 no. 2. 163-198. April 2004.

TSUI, Amy B. M. **Learning how to teach ESL writing**. *In: D. Freeman e J. C. Richards (eds.) Teacher learning in language teaching* (p. 11-29). New York: Cambridge University Press. 1996.

TSUI, Amy B. M. **Understanding Expertise in teaching**. New York: Cambridge University Press. 2003.

TSUI, Amy B. M. **Teaching expertise: approaches, perspectives, and characterizations**. *In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.

ULICHNY, Polly. **What's in a methodology?**. *In: D. Freeman e J. C. Richards (eds.) Teacher learning in language teaching* (p. 11-29). New York: Cambridge University Press. 1996.

UR, Penny. **In:language teaching, which is more important: language or teaching?** *The Teacher Trainer Journal*. Vol. 4. No.3 - back articles (1990) <<www.tttjournal.co.uk>>

UR, Penny. **The English Teacher as Professional**. *In:Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. *In: RICHARDS, Jack. C.; RENANDYA, W.A. Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice*. Cambridge University Press. 2002.

UR, Penny. **Grammar teaching: theory, practice and English teacher education**. *In: HÜTTNER, Julia; MEHLMAUER-LARCHER, Barbara; REICHL, Susanne; SCHIFTNER, Barbara. (ed.) Theory and Practice in EFL Teacher Education: bridging the gap. New Perspectives on Language & Education*. 2012.

Van GEERT, Paul. **Dynamic systems approaches and modeling of developmental processes**. *In: VALSINER, J.; CONNOLLY (ed.) Handbook of Developmental Psychology*. London: Sage. 2003.

VELOSO, F. **A Evolução Recente e Propostas para a Melhoria da Educação no Brasil**. *In: BACHA, E.L. e SCHWARTZMAN, S. (org.) Brasil: a nova agenda social*. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda. 2011.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. **A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre-RS. 2007.

VIEIRA, Roberta da Costa. **Novos rumos para a linguística aplicada contemporânea**. *Revista Odisseia*. N.3. 2009

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **A Formação de Professores de Línguas: passado, presente e futuro**. *In: SILVA, Kleber A. da (org.) Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes. 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural**. *SIGNUM: Estudos da Linguagem*. Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

VITANOVA, Gergana. **Narratives in teacher education: using autobiography in the development of professional identities**. *Sunshine State TESOL Journal*. pp. 13-22. 2006.

VOCATE, Donna R. **Self-talk and inner speech: Understanding the uniquely human aspects of intrapersonal communication**. *In: VOCATE, Donna R. (org.) Intrapersonal communication, different voices, different minds*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1994.

- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes. 4 ed. 1991.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores. 2001.
- WALLACE, Michael. **Structured reflection: The role of the professional project in training ESL teachers.** *In:* D. Freeman e J. C. Richards (ed.) *Teacher learning in language teaching.* New York: Cambridge University Press. 1996.
- WALLACE, Michael. **Action research for language teachers.** London: Cambridge University Press. 1998.
- WALKER, Sara. *British Council English 2000: Landmark Review of ELT in Brazil,* London. 2 ed. 1997.
- WALKER, Sara. **Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil.** *In:* Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. STEVENS, Cristina Maria Teixeira e CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti (org.) Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2003.
- WIDDOWSON, H. G. **Non-Native English Speakers in TESOL {NNEST}.** The Month Blog. Entrevista concedida a Ana Wu em 26 de janeiro de 2009. Disponível em <http://nnesintisol.blogspot.com/2009/01/henry-g-widdowson.html>> Acesso em 7 de fevereiro de 2011.
- WIDDOWSON, Henry G. **Defining Issues in English Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press. 2003.
- WIDDOWSON. **'Scoring points by critical analysis: a reaction to de Beaugrande'.** *Applied Linguistics* 22/2. 2001.
- WOODS, Devon. **Teacher Cognition in Language Teaching** – beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge University Press. 1996.
- WOODS, Devon. **Teacher cognition and language education: research and practice (review).** *The Canadian Modern Language review.* Volume 65, Number 3, pp. 511-513. March 2009.
- WRAY, Alison; TROTT, Kate; BLOOMER, Aileen; REAY, Shirley; BUTLER, Chris. **Projects in Linguistics: A Practical Guide to Researching Language.** London: Arnold, 2002.
- WRIGHT, Tony. **"Trainer Development": professional development for language teacher educators.** *In:* BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (org.) *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.* Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- WRIGHT, Tony. **Second language teacher education: review of recent research on practice.** *Language Teaching,* 43:3, 259-296. Cambridge University Press. 2010.
- YATES, Robert; MUCHISKY, Dennis. **On Reconceptualizing teacher education.** *TESOL Quarterly: Forum.* Vol. 37, n. 1. 2003.
- YAZAN, Bedrettin. **Second language teacher education: a sociocultural perspective.** *TESOL Quarterly: review.* Vol. 46, n. 1. 2012.