

Rede São Paulo de

Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

PESQUISAS DO ENSINO E APRENDIZAGEM
DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

d08



Rede São Paulo de

Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

São Paulo
2012

© 2012, BY UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Rua Quirino de Andrade, 215
CEP 01049-010 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 5627-0561
www.unesp.br

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEESP)

Praça da República, 53 - Centro - CEP 01045-903 - São Paulo - SP - Brasil - pabx: (11)3218-2000

Rede São Paulo de
Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP

Ensino Fundamental II e Ensino Médio



Sumário

1. Foco na Aprendizagem	8
1.1 - Pesquisas Sobre o Uso de Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira.....	9
1.2 - O Desenvolvimento da Autonomia	15
1.3 - Estudos Sobre Crenças: O Aprendiz de Língua Estrangeira.....	20
2. Foco no Ensino.....	26
2.1 - Um Olhar Sobre Pesquisas Que Enfocam as Competências do Professor de LE	27
2.2 - Avaliação: Teoria E Prática em Contextos de Ensino e Aprendizagem.....	37
3. Foco na Formação.....	46
3.1 - Crenças no Processo de Formação	47
3.2 - O Impacto da Formação Pré-Serviço e da Formação Continuada	51
Bibliografia	60



Pesquisas do Ensino e Aprendizagem de Inglês Como Língua Estrangeira: Tendências e Perspectivas



http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46937/6/02_redefor_d08_ingles_ficha.flv

Ementa

Acesso às pesquisas na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em diferentes tipos de publicações e mídias. Preparação do professor/aluno para desenvolver pesquisa individual na área de língua inglesa.

5



Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003)- UNESP-Assis e doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010)- IBILCE/ UNESP - São José do Rio Preto. É professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP- Assis e ministra aulas de Língua Inglesa e Prática de Laboratório de Língua Inglesa. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, novas tecnologias, práticas telecolaborativas, ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem, formação de professores.



Dra. Melissa Alves Baffi-Bonvino

Possui graduação em Bacharelado em Letras com Habilitação em Tradutor (1993), mestrado (2007) e doutorado (2010) em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É Professora Assistente Doutora da Universidade Júlio de Mesquita Filho, campus de São José do Rio Preto. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, avaliação de proficiência oral em língua estrangeira, proficiência oral, vocabulário.



Dra. Suzi M. Spatti Cavalari

É Bacharel em Letras com Habilitação de Tradutor (1993) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – São José do Rio Preto), onde também desenvolveu seus trabalhos de mestrado (2005) e doutorado (2009), junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada e Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. É Professora Assistente Doutora da UNESP – Rio Preto, atuando nas disciplinas de Língua Inglesa dos cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor. Dentro da área de Linguística Aplicada, seus principais temas de interesse são o ensino-aprendizagem de línguas mediado pela tecnologia, autonomia e autoavaliação.





Pesquisas do Ensino e Aprendizagem de Inglês Como Língua Estrangeira: Tendências e Perspectivas	Tema 1 Foco na Aprendizagem	1.1 - Pesquisas Sobre o Uso de Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira
		1.2 - O Desenvolvimento da Autonomia
		1.3 - Estudos Sobre Crenças: O Aprendiz de Língua Estrangeira
	Tema 2 Foco no Ensino	2.1 - Um Olhar Sobre Pesquisas Que Enfocam as Competências do Professor de LE
		2.2 - Avaliação: Teoria E Prática em Contextos de Ensino e Aprendizagem
	Tema 3 Foco na Formação	3.1 - Crenças no Processo de Formação
3.2 - O Impacto da Formação Pré-Serviço e da Formação Continuada		



Foco na Aprendizagem



http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46937/7/02_redefor_d08_ingles_tema_01.flv

Prezado cursista,

Na disciplina anterior, abordamos questões referentes à metodologia da pesquisa científica. Elucidamos o que é uma pesquisa acadêmica e as etapas que devem ser seguidas para atuarmos como pesquisadores com vistas à elaboração de um projeto de pesquisa. Enfocamos, também, as abordagens metodológicas e teóricas que envolvem o objeto de pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados, assim como a apresentação das normas técnicas que transformarão suas investigações e observações em texto científico.

Nosso objetivo, nessa disciplina, é apontar tendências e perspectivas em Linguística Aplicada que enfatizam o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Assim,



buscamos, nesse tema, apresentar pesquisas cujo foco se encontra na aprendizagem, perpassando pelas estratégias de aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia e as crenças trazidas pelos aprendizes de línguas estrangeiras.

1.1 – Pesquisas sobre o uso de estratégias de aprendizagem de língua estrangeira

Vamos Refletir?

Você acha que todas as pessoas aprendem da mesma maneira?

As pessoas atingem seus objetivos de aprendizagem fazendo uso das mesmas estratégias?

Refleta acerca de algumas estratégias que você tem utilizado na aprendizagem de língua inglesa neste curso de Especialização.

As estratégias de aprendizagem, juntamente com a inteligência e a aptidão, fazem parte das variáveis cognitivas que operam de maneira única para cada aprendiz e que, de acordo com Oxford (1990) e O'Malley e Chamot (1990), têm grande influência no grau de sucesso atingido. Considerando sua importância, é interessante que se entenda o que os autores chamam de estratégias antes de se discutirem os resultados e implicações de diferentes estudos a esse respeito.

O'Malley e Chamot (1990, p. 1), baseados em uma perspectiva cognitiva de processamento da informação, definem as estratégias de aprendizagem como *pensamentos ou comportamentos especiais que os indivíduos utilizam para ajudá-los a compreender, aprender ou reter informações novas*. Cohen *et al* (1996), por sua vez, afirmam que as estratégias de aprendizagem são como *passos ou ações selecionados pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos.(...), são pensamentos e comportamentos conscientes que os alunos utilizam para facilitar as tarefas de aprendizagem*. Quanto aos diferentes tipos de estratégias utilizadas pelos aprendizes de LE, Oxford (2007) propõe a seguinte classificação:

ESTRATÉGIAS	DESCRIÇÃO
Cognitivas	permitem ao aprendiz manipular, internalizar, reorganizar, transformar o material linguístico (ao tomar nota, resumir etc);
Metacognitivas	usadas no gerenciamento do processo de aprendizagem, como planejamento, automonitoração e autoavaliação. A autora chama essas estratégias de <i>orientadoras (guiding hand)</i> , por direcionarem o processo de aprendizagem.
de Memória	ajudam no armazenamento e recuperação de informações novas por meio de imagens, rimas, palavras-chaves etc.
de Compensação	ajudam a superar um problema causado pela limitação linguística, como gestos, circunlocução etc.
Afetivas	ajudam o aprendiz a gerenciar suas emoções e motivação ao falar sobre seus sentimentos, por meio do pensamento positivo e/ou técnicas de respiração para controlar a ansiedade etc.
Sociais	ajudam na aprendizagem com o outro, via interação, e na compreensão da cultura da língua-alvo por meio de pedidos de esclarecimento, conversas com falantes nativos etc

Quadro 01: Classificação das estratégias de aprendizagem, com base em Oxford (2007)

Com base nessas definições e na classificação de Oxford (2007), apresentaremos alguns trabalhos que abordam o uso de estratégias de aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) em diferentes contextos. Consideraremos, primeiramente, a pesquisa relatada por Paiva (1998) a respeito de estratégias individuais para a aprendizagem de língua inglesa como LE em contexto universitário. Na sequência, citamos o estudo Magnus (2005) sobre as estratégias de aprendizagem de LE que são usadas por alunos de 7^a e 8^a séries em escolas públicas brasileiras. Em seguida, o estudo de Silva (2006) a respeito da utilização de estratégias de aprendizagem de inglês (LE) por três grupos de aprendizes com diferentes níveis de proficiência. Por fim, apresentamos o recente artigo de Vilaça (2010) que expõe o cenário de estudos relacionados às estratégias de aprendizagem e indica algumas publicações e pesquisas na área.

O trabalho de Paiva (1998) traz alguns resultados sobre estratégias de aprendizagem de língua inglesa, em contexto presencial de sala de aula. A pesquisa, desenvolvida na UFMG, se dividiu



em três etapas. A primeira fase contou com dois grupos de 57 alunos de língua e objetivou identificar somente as ações concretas executadas pelos alunos para promover a aprendizagem da língua inglesa, sendo consideradas apenas as estratégias recorrentes. Assim, estratégias que apresentaram duas ocorrências, por exemplo, foram desconsideradas. Os participantes apontam, nessa fase, a leitura como um dos meios mais utilizados para se aprender a língua, seguido por assistir filmes, conversar em inglês e ouvir canções em inglês. Apenas em quinto lugar, os informantes mencionam as aulas, dado que ilustra a hipótese de que os alunos aprendem ao desenvolverem suas estratégias individuais de aprendizagem.

A segunda fase da pesquisa teve como corpus 61 redações de alunos escritas em inglês sobre suas experiências como aprendizes de língua inglesa e sobre o que se deve fazer para aprender o idioma. Segundo Paiva (1998), as estratégias apontadas foram categorizadas de acordo com o SILL (*Strategy Inventory of Language Learning*), um instrumento desenvolvido por Oxford (1990) para acessar a frequência de uso de estratégias por aprendizes língua inglesa. O objetivo foi comparar as estratégias listadas por Oxford (1990) com as relatadas pelos alunos¹ e verificar possíveis coincidências entre os dois grupos. Os depoimentos ressaltaram a importância do contato com o idioma, sendo esse um tema recorrente em todos os relatos. Mais uma vez, a leitura é a estratégia mais apontada, o que confirma os resultados da primeira etapa, seguida da estratégia de interação com nativos, experiência considerada pelos participantes como uma forma rápida e eficaz de se adquirir a língua alvo. A utilização de tradução como estratégia para a compreensão foi mencionada apenas uma vez e somente na segunda parte da pesquisa, como o último recurso a ser usado, o que pode estar relacionado, segundo a autora, ao grande preconceito de que a tradução exerce efeito negativo na aprendizagem.

Já a terceira parte da pesquisa envolveu uma comparação entre aprendizes de várias línguas estrangeiras e contou com 58 alunos do turno noturno da Licenciatura em Letras da UFMG, cursando o terceiro período de Alemão, Espanhol, Francês e Inglês. Por meio do questionário SILL (OXFORD, 1990), os dados obtidos revelam que as estratégias mais utilizadas são as metacognitivas e as menos usadas são as de memória e as afetivas. Paiva (1998) aponta alguns pontos negativos da pesquisa, colocando uma crítica ao questionário de Oxford (1990) utilizado na coleta de dados. Para a autora, o questionário deveria sofrer uma adaptação à realidade de

1 Para visualizar o questionário utilizado para fazer o levantamento das estratégias de aprendizagem no trabalho de Paiva (1998), sugerimos a leitura do [“Apêndice 2”](#).



nossa cultura, o que poderia alterar o resultado na descrição de estratégias de memória e das afetivas. A autora também afirma que o ideal é que outros instrumentos de coleta de dados sejam utilizados (como entrevistas, por exemplo) para cruzamento dos dados. Para concluir, Paiva (1998) aponta que cabe ao professor incentivar os alunos a serem responsáveis por sua aprendizagem, conscientizando-os sobre os processos cognitivos, promovendo o uso de estratégias mais eficientes e contribuindo para a tomada de decisões voltada para a formação de aprendizes *mais bem sucedidos e autônomos*.

A pesquisa desenvolvida por Magnus (2005) objetivou investigar quais estratégias cognitivas, metacognitivas e sócio-afetivas de aprendizagem de LE são utilizadas conscientemente por alunos de escolas públicas brasileiras, cursando 7^a e 8^a séries. A investigação, também, procura identificar se o uso de estratégias é influenciado por aspectos demográficos como origem, idade e sexo, e faz uso de quatro metodologias distintas: grupos focais, análise estatística, estudo “Q” e entrevistas. Dentre os procedimentos metodológicos, destacamos a Metodologia “Q”² que permite um estudo sistemático de aspectos qualitativos por meio de métodos quantitativos. Por meio dessa metodologia, de acordo com Magnus (2005), busca-se tornar mais concreto o subjetivo apresentado por cada indivíduo, uma vez que é o próprio sujeito quem define a situação percebida. Dessa maneira, em um estudo “Q”, o “eu” subjetivo é o centro de todo significado e somente pode ser analisado através de observações da própria pessoa a partir de sua estrutura interna de referência. Desse modo, em uma entrevista de um estudo de caso, por exemplo, as perguntas, que dependem do pesquisador, podem levar a respostas previsíveis, enquanto em um estudo “Q”, o significado depende do respondente e pode revelar opiniões e pontos de vista completamente inesperados pelo pesquisador.

No caso da pesquisa de Magnus (2005), a primeira coleta de dados foi gerada por meio das discussões nos grupos focais, das quais as estratégias foram extraídas, analisadas, selecionadas e submetidas a um questionário e à uma análise fatorial. Os fatores resultantes da análise foram usados para compor os itens do estudo “Q”, no qual três diferentes pontos de vista foram identificados. Segundo a autora, o primeiro ponto de vista revelou o perfil do aluno tipicamente considerado “bom”; o segundo deles mostrou o perfil do aluno denominado, pela

2 Se você se interessou pela “Metodologia Q”, o [trabalho de Magnus](#) (2005, p. 23) apresenta uma discussão detalhada sobre suas origens e as etapas a serem seguidas.



autora, de “preguiçoso”, em uma visão mais tradicional e, por fim, o terceiro ponto de vista, no qual também se realizou uma entrevista com os participantes considerados mais típicos deste ponto de vista, classificados como alunos autônomos, que são geralmente adeptos de tarefas mais práticas. Verificou-se ainda que todos os pontos de vista foram influenciados por aspectos demográficos apresentados no estudo.

O estudo de Silva (2006) investiga o uso de estratégias de aprendizagem por três grupos de aprendizes de inglês como LE com níveis diferentes de proficiência. Demonstra-se como a utilização de vários tipos de estratégias distribuiu-se de maneira diferenciada nos grupos compostos por (i) falantes professores, (ii) estudantes competentes e (iii) estudantes não tão competentes. O objetivo é verificar a validade do ensino explícito de estratégias, partindo do pressuposto de que sua utilização é importante por sugerir uma melhoria da aprendizagem de LE. Dentre os instrumentos utilizados no projeto de pesquisa para o estudo individualizado das dificuldades apresentadas pelos alunos, utilizaram-se as narrativas pessoais sobre como os estudantes aprenderam inglês. Além disso, as estratégias relatadas foram categorizadas de acordo com Oxford (1990).

Os resultados do estudo de Silva (2006) mostram dois aspectos que podem ser considerados no ensino das estratégias de aprendizagem de LE, a saber: (i) a importância do estabelecimento de metas de aprendizagem que, por sua vez, ajudarão na operacionalização das outras estratégias metacognitivas (automonitoração e autoavaliação); e (ii) o papel do professor em ensinar aos aprendizes as diferentes estratégias que podem ser utilizadas, pois apenas aquelas estratégias habitualmente cobradas nos livros texto são relatadas pelos alunos em suas narrativas. A autora conclui que o ensino explícito das estratégias de aprendizagem de LE deve ser incentivado na sala de aula, pois *os resultados da aprendizagem baseados no autoconhecimento podem ir muito além daquele que ocorre sem a ajuda desses instrumentos.*

O artigo de Vilaça (2010), com base em sua tese de doutorado sobre o ensino de estratégias de aprendizagem em materiais didáticos, oferece um panorama de áreas de estudos pautados pelas estratégias de aprendizagem e busca possibilitar a compreensão de aspectos que contribuam para o desenvolvimento da área. De acordo com o autor, no que concerne à aprendizagem de LE, as estratégias se constituem em um dos temas mais pesquisados não apenas na área de



Linguística Aplicada, mas também, em diversas áreas relacionadas à Educação e à Psicologia, principalmente à Psicologia da Educação.

Segundo o autor, as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem desenvolvidos no Brasil nos últimos anos apresentam diferentes focos e objetivos, porém, a identificação de estratégias utilizadas pelos alunos no processo de aprendizagem de uma língua ou no uso comunicativo da mesma se constitui como um dos enfoques mais comuns. Vilaça (2010) classifica, primeiramente, as pesquisas que discutem o emprego de estratégias em diferentes habilidades e usos linguísticos como de *identificação global de estratégias*, por conta da ausência de critérios mais específicos que definam o tipo de estratégia a ser identificado. Em seguida, o autor aponta trabalhos como de *identificação de estratégias por habilidade linguística específica*, tais como compreensão oral, produção oral, compreensão escrita. Além disso, existem os trabalhos que investigam, por exemplo, estratégias utilizadas em componentes mais específicos como na aprendizagem de vocabulário - pesquisas de *identificação de estratégias por componente de aprendizagem*. Por fim, os estudos com base em tipos específicos de estratégia propõe a subdivisão das estratégias em quatro categorias: cognitiva, metacognitiva, social e afetiva.

O autor ressalta que a motivação para as pesquisas³ com foco na identificação de estratégias de aprendizagem se deve principalmente a duas questões intimamente relacionadas: a investigação acerca dos alunos bem-sucedidos e a possibilidade de as estratégias de aprendizagem serem ensinadas. A respeito da primeira questão, o autor afirma que:

o bom aluno de línguas emprega estratégias sociais, afetivas, cognitivas e metacognitivas com bastante competência. Além disso, ele é um aluno altamente motivado para a aprendizagem da língua e com provável atitude positiva em relação à mesma, o que o leva a tentar se comunicar na língua estrangeira (VILAÇA, 2010, p. 5).

Além disso, o autor aponta que, frequentemente, o uso eficiente de estratégias está vinculado a uma atitude autônoma por parte dos aprendizes. Ao mesmo tempo, Vilaça (2010) lembra que o papel do professor não pode ser minimizado, pois se espera que o ensino de estratégias de aprendizagem possibilite que os alunos aprendam a aprender.

3 Sugerimos a leitura da seção 3 do [texto de Vilaça](#) (2010) para uma visão abrangente dos autores que se ocuparam da investigação do uso de estratégias de aprendizagem.

1.2 – O desenvolvimento da autonomia

Vamos Refletir?

As ações pedagógicas em língua inglesa no nosso país promovem um cenário para o desenvolvimento da autonomia?

Ao iniciar essa sessão sobre pesquisas sobre autonomia e ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, é essencial compreender porque o desenvolvimento da autonomia seria desejável no contexto educacional, em geral. Holec (1981) foi um dos primeiros autores a discutir o conceito de autonomia na educação, com base na ideia de um *homem produtor de sua sociedade* ao invés de um homem como *produto de sua sociedade*. O autor define autonomia como *a habilidade para encarregar-se da própria aprendizagem* (HOLEC, 1981, p. 3) e afirma que tal habilidade não é nata (pode ser adquirida tanto de maneira natural como pela aprendizagem formal), nem é um comportamento, mas o poder ou a capacidade para fazer algo. De acordo com Holec (1981), “encarregar-se da própria aprendizagem” significa ter e manter a responsabilidade pelas decisões relacionadas a todos os aspectos dessa aprendizagem, ou seja:

- i) determinar os objetivos com base na análise das próprias necessidades e alterá-los, se necessário;
- ii) definir os conteúdos e as progressões, ou seja, a organização dos materiais disponíveis;
- iii) selecionar os métodos a serem usados entre aqueles já conhecidos, aqueles utilizados por outros aprendizes e aqueles que podem ainda ser inventados;
- iv) monitorar os procedimentos de aprendizagem, ou seja, onde, como, com que frequência, com que ritmo, etc. a aprendizagem está ocorrendo;
- v) avaliar o que foi aprendido a fim de determinar até que ponto os resultados obtidos estão de acordo com os objetivos.

Esses aspectos apontados por Holec (1981) nortearam o trabalho de muitos outros autores e pesquisadores interessados em entender como se pode promover a aprendizagem autônoma de língua estrangeira (LE).

No contexto brasileiro, de forma mais específica, Nicolaidis (2003) aponta que o desenvolvimento da autonomia seria uma proposta de solução para os problemas educacionais, uma vez que, em salas de aula numerosas e com recursos escassos, onde não se encontram condições para uma instrução que respeite as individualidades de cada aluno, um aprendiz autônomo poderia buscar o conhecimento de maneira mais independente e eficaz. No entanto, esse mesmo sistema de educação, na maioria das vezes, oferece grande resistência à introdução de aspectos que caracterizam uma abordagem que privilegie a aprendizagem autônoma, como *autenticidade, aprendizagem socialmente mediada, negociação das tarefas de aprendizagem, reflexão sobre o processo de aprendizagem, autoavaliação*.

Levando essas questões em consideração, o estudo de Nicolaidis (2003) analisa o processo de desenvolvimento da autonomia de nove alunos sendo preparados para tornarem-se professores de inglês. A investigação teve cunho etnográfico e enfocou como os alunos definem suas metas no curso, como concebem seus papéis de aprendizes, como preferem aprender, como se avaliam e como lidam com as oportunidades para se responsabilizarem pela própria aprendizagem. Os dados foram gerados durante um semestre letivo, por meio dos seguintes instrumentos de coleta⁴: gravações de aulas de inglês e de reuniões de aconselhamento, sessões de visionamento e registros dos diários reflexivos confeccionados pelos alunos. Os resultados apontam que a sala de aula pode se tornar um elemento limitador da autonomia e, assim, é importante que se ofereça um espaço para a reflexão do aprendiz sobre as próprias crenças e atitudes em relação ao ensino-aprendizagem de LE. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido em um Centro de Autoacesso⁵ (local que oferece rica exposição dos aprendizes a diferentes fontes de insumo em LE, como livros, vídeos, jogos, acesso à internet etc.) pode ser uma excelente alternativa para promover tal reflexão, desde que se leve em consideração, os novos papéis a serem desempenhados pelo aprendiz e pelo professor.

4 Sugerimos a leitura da seção 3.5 do [trabalho de Nicolaidis](#) (2003, p. 72) para que você observe qual o objetivo de cada instrumento utilizado na coleta de dados.

5 Este termo já foi abordado no Módulo III, na Disciplina Tecnologias de informação e comunicação-TICs aplicadas ao ensino deLE quando tratamos de autoaprendizagem.

Paiva (2005) também trata da aprendizagem autônoma de LE em contexto universitário. A autora, no entanto, aborda o assunto sob a perspectiva teórica da complexidade e do caos⁶ e sua análise se baseia em um corpus de narrativas de aprendizes e de professores de línguas. Essas narrativas são, na verdade, histórias de aprendizagem coletadas através de textos escritos ou de gravação em áudio, em formato digital. No estudo de 2005, são utilizadas as narrativas produzidas por 100 aprendizes: 84 aprendizes de língua inglesa, 05 de espanhol, 04 de língua italiana, 04 de língua francesa, 03 de alemão. Essas narrativas foram coletadas pelo projeto AMFALE – Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira⁷ e são, em sua maioria, de alunos de licenciatura em inglês da Faculdade de Letras da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo do trabalho é identificar momentos na história de cada aprendiz que representassem exemplos de autonomia. A autora ressalta que, ao ler as narrativas, observa-se: por um lado, o descontentamento dos aprendizes com o ensino oferecido pelas escolas de ensino básico e, por outro, a tomada de decisões e o autogerenciamento por parte desses mesmos aprendizes, ou seja, nota-se a adversidade como agente promotora de autonomia no contexto educacional.

Em um trabalho mais recente, Paiva (2009) propõe que, em um sistema de educação com as características que tem o brasileiro, seria importante, nas aulas de LE, envolver os alunos na preparação das atividades, deixando-os responsáveis por algumas decisões durante as aulas. Para isso, o professor poderia oferecer uma lista de opções de textos e músicas e os próprios alunos fariam a escolha do que ser lido ou ouvido. O professor poderia, também, tentar montar um Centro de Autoacesso com material de referência e equipamentos, como computadores, livros de consulta, gravadores e TVs. Adaptações mais simples também são válidas, como um *Self-Access Trolley* ou uma *Self-Access Box* (um carrinho de supermercado ou caixas) com livros, caça palavras, palavras cruzadas e outros materiais.

Ainda sobre o uso de centros de autoacesso (CA) como meio de promover a aprendizagem autônoma de LE, vale mencionar o trabalho de Blos (2010), que observou o trabalho de alunos

6 Para uma discussão aprofundada sobre a teoria da complexidade e do caos, sugerimos a leitura da seção de fundamentação teórica do [trabalho de Paiva](#) (2005).

7 Se você está interessado em desenvolver uma pesquisa com base em narrativas, o [sítio do projeto AMFALE](#) disponibiliza as narrativas coletadas e os trabalhos desenvolvidos por diferentes pesquisadores.



da 4ª série do ensino fundamental e sua professora⁸ em um CA. Entre os instrumentos utilizados para a coleta de dados estão: observações e gravações transcritas dos momentos de trabalho no CA, sessões de visionamento das gravações, entrevistas com os pais dos alunos e ainda um diário mantido pela pesquisadora durante toda a geração de dados. A autora concluiu que, a partir de um objetivo comum na sala de aula – a aprendizagem de língua inglesa por meio da construção de diálogos – o trabalho no CA promoveu uma negociação de papéis, pois, em alguns momentos, o aluno mais proficiente auxilia seus colegas e, em outros, ele é auxiliado através da interação e colaboração com os colegas e com o professor.

Existem, ainda, estudos sobre o desenvolvimento da autonomia em contextos mediados pela tecnologia. A pesquisa de Mello (2000), por exemplo, teve como objetivo principal investigar como os aprendizes de inglês lidam com a autonomia que essa tecnologia lhes exige em um curso de extensão via internet (oferecido por uma universidade pública). A investigação, de natureza qualitativa, utilizou os seguintes instrumentos para a coleta dos dados: diários online, diários da professora/pesquisadora e dois questionários. A análise dos dados mostrou que nem todos os alunos souberam lidar com a autonomia que o curso mediado pela tecnologia lhes exigia, apesar de a maior parte deles ter gostado de usar tal tecnologia em sala de aula. A autora afirma, ainda, que o uso da internet contribuiu para a aprendizagem ao propiciar o aprimoramento de vocabulário de alunos iniciantes e a interação com nativos ou usuários de língua inglesa.

Luz (2009), por sua vez, investiga o desenvolvimento da autonomia no teletandem⁹ - um contexto virtual de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no qual dois falantes nativos (ou proficientes) de línguas diferentes interagem regularmente por meio de ferramentas de videoconferência (Skype, Oovo) a fim de aprenderem a língua um do outro. Além das interações com o parceiro estrangeiro, o aprendiz brasileiro pode contar com o apoio de um professor-mediador, que pode ajudá-lo a solucionar possíveis problemas de natureza pedagógica ou tecnológica. A investigação de Luz (2009) é direcionada por duas perguntas de pesquisa:

1. Como o par interagente e o mediador desenvolvem a autonomia em contexto teletandem de ensino e aprendizagem de línguas?

8 Se você quiser saber mais sobre o trabalho desenvolvido no Centro de Autoacesso, sugerimos a leitura da seção 3.4 do [trabalho de Blos](#) (2010, p. 48).

9 Para saber mais sobre o contexto teletandem, você pode acessar o sítio do [Projeto Teletandem Brasil](#).



2. Que influência exerce a mediação no desenvolvimento da autonomia do aprendiz?

O estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa interpretativista, levando em conta diferentes fontes e ferramentas metodológicas. Os dados foram gerados por meio dos seguintes instrumentos: gravações das interações (em áudio e vídeo), sessões de aconselhamento com o professor-mediador, questionário semiaberto, diários reflexivos, mensagens informais de email e entrevista semiestruturada com os participantes¹⁰. Segundo a autora, os dados revelam que o ambiente teletandem é propício para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, já que nele os participantes podem colaborativamente construir conhecimento da maneira que consideram mais eficaz, tendo a oportunidade de trabalhar com temas escolhidos por eles próprios, no horário mais conveniente para ambos e utilizando-se de ferramentas adequadas, tornando, assim, a aprendizagem mais significativa.

É importante observar que tanto as pesquisas que tratam do desenvolvimento da autonomia em centros de autoacesso (DOMICIANO, 2001; NICOLAIDES, 2003, 2005; FERNANDES, 2005; BLOS, 2010) quanto aquelas que enfocam ambientes mediados pela tecnologia (MELLO, 2000; LUZ, 2009) mostram que a autonomia pode ser promovida apenas se aos alunos forem oferecidas oportunidades de reflexão sobre a língua e sobre o próprio processo de aprendizagem. Também Ridley (2003), Hurd (2005), Rivers (2001) e Cavalari (2009) enfatizam o papel do desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica (por meio do engajamento em estratégias metacognitivas) a fim de se promover a aprendizagem autônoma. A reflexão e a metacognição (pensar sobre como se aprende) são reconhecidas, assim, como aspectos envolvidos na aprendizagem autônoma.

No entanto, os autores salientam que a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, muitas vezes, necessita do apoio do professor, pois o desenvolvimento da autonomia não ocorre pelo simples fato de o aprendiz estar engajado em determinado contexto ou determinado tipo de atividade. Isso quer dizer que aprender de forma autônoma não é exatamente o mesmo que aprender sozinho, ou seja, mesmo em contextos que oferecem oportunidades para a aprendizagem autônoma (como os centros de autoacesso ou os ambientes de aprendizagem em tandem), a figura do professor é reconhecida como uma importante forma de apoio ao aprendiz. Dessa

10 Sugerimos a leitura do capítulo sobre Metodologia do [trabalho de Luz](#) (2009, p. 83) para uma descrição detalhada sobre a utilização dos diferentes instrumentos de coleta e sobre o papel do professor-mediador.



forma, o professor seria um agente de oportunidades para que o aprendiz possa refletir, negociar suas preferências e tomar decisões. Nesse sentido, tanto o aprendiz quanto o professor são desafiados a repensar sua atuação e redefinir seus papéis.

Se você se interessou pelo assunto, explore o conteúdo dos seguintes sítios para mais informações:

[Innovation in Teaching](#)

[Centro de Auto-Acesso](#)

Vamos Refletir?

O estudo das crenças, *opiniões e ideias de aprendizes e professores sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas* (BARCELOS, 2001, p. 72), pode auxiliar as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Refleta sobre essa informação à luz da leitura do texto seguinte.

1.3 – Estudos sobre crenças: o aprendiz de língua estrangeira

Na década de 90, os estudos sobre crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas foram impulsionados, no contexto nacional, pelo aumento do número de pesquisas desenvolvidas na área, tanto com foco no aprendiz como no professor. O interesse por crenças como tema de pesquisa parece ser justificado pelo fato de que, por meio dessas, é possível se obter uma melhor compreensão das abordagens que os indivíduos constroem no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. É possível encontrar diversas denominações para o termo crenças e várias definições específicas para diferentes áreas de estudo. Na área de ensino e aprendizagem de línguas, vale destacar as concepções de Barcelos (2001, p. 72), de que as crenças são opiniões e ideias de aprendizes e professores sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo a autora, o entendimento do conceito de crenças no que concerne ao processo de ensino



e aprendizagem de línguas é importante, pois pode nos indicar o que o aluno espera desse processo, o que justifica o aumento dos estudos sobre crenças na área da Linguística Aplicada.

De acordo com Barcelos (2001), a preocupação em entender o que se passa com o aprendiz e o que ele traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas tornou-se mais evidente a partir da abordagem comunicativa. Assim, a visão que o aprendiz tem sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e sobre a natureza da linguagem, atreladas às suas experiências de educação, se tornaram objetos de investigação com o intuito de contribuir e esclarecer o processo (SCHUSTER, 2009).

Com a visão de língua como instrumento a serviço da linguagem e, portanto, com foco no processo, e não mais no produto, os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente os que se encontram na condição de aprendiz, são considerados como agentes, indivíduos completos com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas (LARSEN-FREEMAN, 1998, p. 207 apud BARCELOS, 2004, p. 126).

O cenário do conceito de crenças na Linguística Aplicada com os marcos teóricos e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem é apresentado por Barcelos (2004), que afirma que as investigações sobre crenças *têm uma preocupação em desvendar o mundo do aprendiz* e, para tanto, utilizam uma variedade, não apenas de termos (*concepções, representações, cultura de aprendizagem, abordagem de aprender, entre outros*), mas, também, de definições e de procedimentos metodológicos (BARCELOS, 2004, p. 127). De maneira geral, no entanto, o conceito de crenças envolve *conhecimento intuitivo, mitos, pressuposições*, ou seja, uma forma de conhecimento de mundo que se constrói de acordo com as interpretações que o aprendiz faz das experiências que vivencia. Uma definição mais atual é proposta pela autora que afirma que as crenças são,

(...) uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18)

Partindo dessa premissa, o objetivo dessa seção é apresentar alguns estudos sobre crenças que enfocam o aprendiz de língua estrangeira¹¹. Para tanto, passamos a fazer referência a algumas pesquisas sobre o tema. Citamos, também, o artigo de Silva (2007), no qual o autor apresenta um panorama histórico dos estudos realizados no Brasil e no exterior, por meio de uma revisão da literatura na área de Linguística Aplicada, além de sugestões para pesquisas a respeito das crenças e o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Segundo Silva (2007), desde 1995, o número de trabalhos *Stricto Sensu* sobre crenças tem crescido significativamente¹². Tendo como foco o aprendiz de língua estrangeira, Silva (*op. cit.*) faz referência a Leffa (1991) que investigou as concepções de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental (5ª série). Os resultados mostram que os alunos já trazem concepções sobre língua, linguagem e aprendizagem de línguas mesmo antes de iniciar o estudo de uma língua estrangeira, o que pode indicar a presença de outros fatores, além da experiência educacional, que influenciam os tipos de crenças e concepções dos alunos sobre a aprendizagem de línguas.

No que se refere às crenças de aprendizes¹³, vale citar também, conforme Silva (*op. cit.*), o conceito de cultura de aprender que, segundo Almeida Filho (1993), corresponde às maneiras de estudar e de se preparar para usar a língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, transpostas como tradição, ao longo do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita. Silva (2007), também, menciona a pesquisa de Barcelos (1995) que fez uso do conceito de cultura de aprender para investigar as crenças de alunos formandos em Letras, o que possibilitou uma expansão do termo previamente definido por Almeida Filho (1993). A cultura de aprender línguas, de acordo com Barcelos

11 Se você tem interesse em desenvolver uma pesquisa a respeito da formação do sistema de crenças do aprendiz de inglês como língua estrangeira, sugerimos o artigo de Madeira (2008) como leitura importante. O texto, intitulado **O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças**, traz uma discussão específica sobre o tema e demonstra o sistema de crenças construído a partir de uma configuração complexa de fatores que estão inter-relacionados, discutindo ainda alguns desses fatores separadamente.

12 Para consultar as dissertações e teses mencionadas no trabalho do autor, vide Silva (2007), disponível também em <http://pt.scribd.com/doc/50327364/09Kleber>.

13 Para uma leitura mais abrangente sobre o tema e se você tem interesse em desenvolver um projeto de pesquisa sobre crenças de aprendizes, sugerimos como referência a [dissertação de Mello](#) (2008), defendida na UnB, a respeito das relações entre as crenças de alunos e a prática da professora de inglês, no contexto do ensino fundamental de uma escola pública. Observe atentamente os instrumentos de coleta de dados utilizados pela pesquisadora, dentre eles, o uso de narrativas e de questionários abertos e fechados.



(1995), abarca o “*conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas*” (BARCELOS, 1995, p. 40), sendo que esse conhecimento, compatível com a idade e a condição socioeconômica do aprendiz, é baseado na experiência educacional prévia, leituras anteriores, contato com pessoas influentes e, ainda, as maneiras habituais de os aprendizes estudarem e se prepararem para a situação de uso da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993 apud SILVA, 2007).

Vieira-Abrahão (2005) enfoca o processo de mudança das crenças de uma aluna do curso de Letras sobre ensino e aprendizagem do inglês. Por meio de entrevistas, narrativas e observações constantes da prática de ensino da aluna durante sua formação inicial, a autora apresenta o processo de mudanças a partir das diferentes experiências como aprendiz da língua estrangeira. A autora mostra que as crenças da aluna influenciavam sua prática de maneira negativa. No entanto, por meio de estudos teóricos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e, principalmente, por meio da reflexão e análise da própria prática docente, constatou-se uma mudança nas crenças da participante. É possível perceber na referida pesquisa que as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas podem surgir e se modificar a partir de experiências, reflexões e estudos que compreendem a própria prática, uma vez que as crenças não são unicamente caracterizadas pela experiência como aprendiz. Segundo Vieira-Abrahão (2004), as crenças são também caracterizadas por pressupostos, valores, conhecimentos e experiências adquiridos ao longo das vidas dos aprendizes.

Vale mencionar, também, que os estudos sobre crenças de aprendizes normalmente investigam a relação existente entre as crenças de aprendizes e professores, uma vez que esses se constituem como os principais sujeitos de pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem¹⁴. Nesse sentido, citamos a dissertação de Mestrado de Maitino (2007), que teve por objetivo mapear as crenças inferidas das ações e do discurso de alunos, bem como de uma professora de língua inglesa, inseridos no contexto de ensino médio de uma escola pública. Apesar de, também, focar a questão da formação continuada, a pesquisa buscou analisar como a interação das crenças apresentadas tanto pelos alunos como pela professora afeta o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o estudo almejou, também, fornecer oportunidades para que a

14 Com foco no tema de crenças de aprendizes confrontadas com as de professores de língua inglesa sobre a possibilidade de se aprender inglês em escolas públicas, sugerimos a leitura da [dissertação de Coelho \(2005\)](#), defendida na UFMG. Mais uma vez, é importante que você observe a metodologia de investigação.



professora refletisse não só sobre suas crenças, mas também sobre as de seus alunos. A pesquisa, de natureza etnográfica, analisou, principalmente, as possíveis contribuições das reflexões para o discurso e a prática pedagógica da professora.

Para o estudo das crenças foi adotada uma abordagem contextual, segundo Barcelos (2001), na qual o contexto histórico, político, ideológico, cultural e social é considerado. Como instrumentos e procedimentos de coleta de dados, a pesquisa utilizou questionários com perguntas abertas, autobiografia dos alunos, entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio, observação de aulas, sessão de visionamento, sessão de história de vida, diário da pesquisadora, gravação das aulas em áudio e vídeo, gravações das conversas com a professora sobre suas crenças e as de seus alunos.

Segundo Maitino (2007), os dados apontam para algumas convergências entre as crenças inferidas do discurso dos alunos e da professora, sendo que os maiores desencontros aconteceram entre as crenças e expectativas dos alunos e as ações pedagógicas da professora. A autora afirma que o trabalho de formação continuada foi positivo por ter sinalizado mudanças não somente em nível de discurso, mas também nas ações pedagógicas da professora.

Dentre os trabalhos mais recentes, citamos a dissertação de mestrado de Bedran (2008) que investiga a (reconstrução) das crenças entre participantes brasileiras e italianas no contexto Teletandem¹⁵, que se caracteriza como um ambiente de ensino e aprendizagem de línguas que promove a interação entre dois falantes nativos (ou competentes) de línguas diferentes que trabalham via internet de forma autônoma e colaborativa para aprenderem a língua um do outro. Vale salientar que, sob o ponto de vista formativo e educacional, o Teletandem oferece, nos Campus da UNESP, em Assis e em São José do Rio Preto, uma oportunidade gratuita para que os alunos do curso de Licenciatura em Letras desenvolvam suas habilidades e competências linguísticas em língua estrangeira. Bedran (2008) aponta que a diversidade de crenças trazidas pelas participantes estão relacionadas às experiências vivenciadas nos sistemas de ensino e aprendizagem em culturas diferentes, o que reflete a importância de se considerarem as condições da era pós-método e a necessidade de uma formação que privilegie a reflexão.

15 Para mais referências a respeito de pesquisas sobre crenças realizadas no contexto Teletandem, sugerimos que visite o sítio do projeto, no [link de produções científicas](#) e, também, no link [Teletandem News](#). Nesses links você encontra pesquisas a respeito de crenças, dentre outras desenvolvidas no referido contexto.



O estudo de Schuster (2009) enfoca as crenças de aprendizes iniciantes de espanhol como língua estrangeira a respeito do bom aluno. Com o objetivo de analisar a relação entre as crenças, as experiências prévias e as ações dos aprendizes, questionários e entrevistas foram instrumentos aplicados aos alunos, além de observações dos participantes em sala de aula e notas de campo. Os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa estão baseados no estudo contextual de crenças segundo Barcelos (1999, 2004) e Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), referências importantes por considerarem que as crenças estão em constante construção e reconstrução. Assim, a pesquisa de Schuster (2009) contribui com implicações para o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

As contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de línguas mostram a necessidade de os estudos sobre crenças irem *além da simples descrição das crenças*, conforme aponta Barcelos (2001). Segundo a autora, uma investigação contextualizada das crenças é necessária para que seja possível entender como as crenças interatuam com as ações dos aprendizes e que funções elas desempenham nas experiências de aprendizagem dentro e fora de sala de aula.



Foco no Ensino



http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46937/8/02_redefor_d08_ingles_tema_02.flv

É bastante comum encontrar, ainda nos dias de hoje, a visão de que se aprende uma língua estrangeira por meio de exercícios de tradução, da análise de estruturas sintáticas, da memorização de regras gramaticais, uma vez que o ensino explícito da gramática parece se sobressair nos contextos de ensino de línguas. Esse cenário parece ter sofrido poucas mudanças ao longo dos anos pois, de acordo com Paiva (2005), muitas das experiências de ensino e aprendizagem privilegiam o estudo sobre a língua e a manipulação de estruturas sintáticas, sendo a língua apenas vista como um sistema de regras e não como um instrumento de comunicação refletindo, muitas vezes, a concepção de ensino e aprendizagem e de língua desses profissionais.

26

Assim, tornou-se fundamental, na área de Linguística Aplicada, o papel das pesquisas sobre a prática do professor com foco em métodos, abordagens e diferentes habilidades. A literatura



sobre o tema proporciona uma visão histórica dos principais métodos de ensino de línguas, revisão importante uma vez que pode fazer com que o professor comece onde os outros pararam, sem necessidade de repetir os erros do passado, conforme afirma Leffa (1988).

Segundo o autor, sem uma visão histórica a evolução se torna impossível e, é relativamente fácil mostrar o caminho percorrido, pois se olha para o conhecido, sendo mais difícil descrever o presente, e mais complexo ainda tentar prever o futuro, na medida em que se procura conhecer o que ainda se desconhece. Esse é o grande desafio de professores: preparar os alunos não para o mundo em que nós vivemos hoje, mas para o mundo em que eles vão viver amanhã (LEFFA, 1999).

Desse modo, essa disciplina dialoga com a disciplina 1 do módulo 1 pois perpassa pelos conceitos de abordagem, método e metodologia de pesquisa. Sugerimos, ao cursista, que reveja os referidos conceitos, se necessário.

A presente seção apresenta pesquisas que envolvem as competências do professor de língua estrangeira, tema de evidente importância para a área de Linguística Aplicada, buscando trazer exemplos do trabalho que vêm sendo feito nesse escopo. Em seguida, aborda o tema avaliação, também, de grande relevância no cenário educacional.

2.1 – Um olhar sobre pesquisas que enfocam as competências do professor de língua estrangeira

É importante enfatizar que, no âmbito de pesquisas desenvolvidas na área de Linguística Aplicada, a abordagem de ensinar dos professores de Língua Estrangeira é fortemente influenciada por suas competências.



Almeida Filho (2006), referência imprescindível para este tema¹, afirma que as competências desses professores têm sido vistas, como um construto teórico formado por bases de conhecimentos informais, ou o que chamamos de crenças, somadas à capacidade e à decisão sobre como agir em sala de aula. Também não se pode deixar de citar Chomsky (1965), Hymes (1970), Canale (1983) e Almeida Filho (1993) que embasam a noção de competência, dentro desse construto, como uma capacidade, um embasamento teórico e prático, para que a prática pedagógica seja realizada.

Para que as questões atreladas às competências do professor de língua estrangeira sejam entendidas, é importante mencionar o modelo teórico de Almeida Filho (1993). O modelo abarca cinco competências envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas: a competência implícita, a competência teórica, a competência aplicada, a competência profissional e a competência linguístico-comunicativa. Comentamos a seguir, ainda que brevemente, tais competências.

A competência implícita é marcada por suas características intuitivas, ou seja, está baseada nas intuições, crenças e experiências anteriores adquiridas pelo professor durante seu processo de formação. Caracteriza-se ainda como a competência mais básica do professor, sem base teórica e que corresponde à maneira como os professores ensinam a partir de suas crenças. Segundo Basso (2001) e Alvarenga (1999), quanto maior o conhecimento teórico do professor, menos implícito e mais profissional será o seu ensinar (BASSO, 2001).

Assim sendo, a competência teórica se refere à busca na literatura da área feita pelo professor sobre aquilo que ele já faz, ou seja, sua prática pedagógica. É necessário que o professor saiba e saiba explicar por meio das teorias como se dá o processo de ensino e aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993).

Já a competência aplicada, ou subcompetência teórica, é a que permite que o professor possa ensinar de acordo com o que sabe conscientemente. Ou seja, essa competência está relacionada

1 Se você se interessa por pesquisar a respeito de competências do professor, sugerimos que visite o sítio de um projeto desenvolvido por Almeida Filho, cujo presente foco é descobrir a composição do conjunto de competências de ensinar de professores de línguas e as correspondentes competências de aprender dos alunos de línguas. O projeto **Análise e formação de professores de língua(s) por abordagens e competências** está vinculado à UnB e disponível online (<http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/projetos/47-analise-e-formacao-de-professores-de-linguas-por-competencias>. Acesso em 15 junho. 2012).



à competência teórica e à implícita. Conforme aponta Basso (2001), é a capacidade de usar, transferir, adaptar, construir, criar e recriar teorias, colocar na sua prática de sala de aula o que estudou, buscou, pesquisou para a sua formação, em uma busca pela sustentação teórica para a sua abordagem de ensino, consistindo em um relevante processo de reflexão sobre sua prática.

Ancorada no sentido de responsabilidade que o professor tem de si mesmo, do que representa ser professor, dos seus deveres, da busca pelo estudo e por especializações que o situem profissionalmente, está a competência profissional. Almeida Filho (1993) denomina essa competência como uma das mais nobres, por representar um crescimento gradativo na formação do professor.

Por fim, mas não menos importante, a competência linguístico-comunicativa é aquela voltada para a prática, por meio da qual o professor pode produzir linguagem em situação de uso na comunicação, em amostras de linguagem ou insumo significativos que funcionem como base para que seus alunos possam também produzir competência. Ou seja, a competência linguístico-comunicativa se refere à capacidade de atuar em situações de uso da língua-alvo. Essencial para o bom emprego da consciência de linguagem do professor, a competência linguístico-comunicativa é, segundo Consolo (2006), uma das condições na definição do perfil profissional dos professores de uma língua estrangeira, de maneira que possam cumprir papéis efetivos quando da atuação em sala de aula. Nesse sentido, é importante também mencionar, apesar de não ser o foco específico deste texto, o modelo de Bachman (1990) sobre a “capacidade linguístico-comunicativa”, composta por três elementos que interagem entre si: a competência linguística, a competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos.

Feito este preâmbulo teórico, passamos a apresentar alguns trabalhos acadêmicos desenvolvidos a respeito de competências do professor de língua estrangeira². Iniciaremos com a dissertação de mestrado de Kaneko-Marques (2007) a respeito do desenvolvimento de competências de professores por meio de diários dialogados escritos. Na sequência, apresentamos a tese de doutorado de Basso (2001) sobre a construção social das competências necessárias ao professor de

2 Sugerimos a leitura do artigo, referente a projetos de Iniciação Científica, publicado no sítio da Profa. Dra. Vera Menezes Oliveira e Paiva, intitulado **Mapeamento do perfil do(a) professor(a) de inglês das escolas públicas das de Piracicaba: formação e competências**, no qual os autores Franco e Alvarenga discutem o perfil de um grupo de professores de inglês e sua formação acadêmica e profissional, autoanálise e autoavaliação de sua prática pedagógica. Sugerimos também que leiam a seção **Resultados e discussão** para que observem como os dados foram coletados e discutidos. (<http://www.veramenezes.com/mapcomp.htm> - Acesso em 15 junho. 2012)



língua estrangeira em um curso de Letras e finalizamos com alguns estudos presentes na obra *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*, organizada por Consolo e Teixeira da Silva (2007), que traz uma coletânea de estudos empíricos que proporcionam reflexões sobre os fatores que integram a construção de competências de professores de língua estrangeira.

A dissertação de mestrado de Kaneko-Marques (2007) enfoca o uso de diários dialogados³ de aprendizagem para o desenvolvimento das competências de professores de língua inglesa e teve o objetivo de discutir a formação inicial de professores de língua inglesa em um Curso de Letras de uma universidade pública. O referido curso sofreu alterações em sua estrutura curricular a partir dos novos referenciais da Educação para a Formação de Docentes. Com base em tais alterações, e a fim de proporcionar aos alunos o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa por meio das competências profissional, teórica e aplicada, foram incorporadas reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas desde os semestres iniciais do curso.

Para a pesquisa, qualitativa, de base etnográfica e com foco na construção dessas competências⁴, foram utilizados diários dialogados de aprendizagem em uma das disciplinas alteradas, nos estágios iniciais do processo formativo visando tanto estimular a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa como oferecer uma relação coerente entre teoria e prática condizente com a formação reflexiva. A pesquisa procurou analisar como essa ferramenta poderia atuar na formação de professores de língua estrangeira, de maneira a estimular a prática reflexiva acerca das teorias de ensino e aprendizagem e ainda, favorecer a autonomia dos alunos-professores no que diz respeito à aprendizagem.

3 É importante destacar que o diário dialogado configura-se como um precioso instrumento de coleta de dados. Garcia (2003) utilizou os diários dialogados eletrônicos, produzidos no meio virtual, para ensino da modalidade escrita da língua inglesa.

4 Se você se interessou pela maneira como a pesquisa de Kaneko-Marques foi desenvolvida, leia a [dissertação](#). Sugerimos a leitura da seção **Motivação para a Pesquisa e do Capítulo II, de Metodologia de Pesquisa, iniciando pela seção 2.1.**, que se refere ao Contexto de Pesquisa, na qual se discute as alterações e implantações relevantes no currículo do Curso. Ainda neste capítulo, sugerimos a leitura atenta das seções 2.5. (Instrumentos de Pesquisa), 2.6. (Diário como Ferramenta para a Prática Reflexiva), 2.7. (Diário como Instrumento de Coleta de Dados) e 2.8 (Descrição dos Dados dos Diários Dialogados de Aprendizagem na Disciplina de Língua Inglesa).



Na análise dos dados, foram selecionadas amostras de diários que seguiram alguns critérios de categorização como, por exemplo, os alunos da disciplina que entregaram todos os diários no prazo determinado, proporcionando o diálogo contínuo entre professor e aluno, e, com base no grupo de alunos que entregaram os diários nos prazos previstos, foi feita a classificação de proficiência linguística, em avançado, intermediário e básico. Os critérios tomados para a separação em diferentes níveis de proficiência foram baseados nas avaliações da produção escrita dos alunos nos diários, na produção oral dos alunos durante as interações em sala de aula, conforme fazem parte nas notas de campo da pesquisadora, e os anos de instrução formal para aprendizagem de língua inglesa em contextos escolares, mencionados pelos próprios alunos-professores nos questionários de levantamento de perfil do grupo.

A partir dessa classificação, dois alunos de cada nível, em um total de seis alunos, tiveram os diários selecionados para análise. Kaneko-Marques (2007) justifica a categorização pelo fato de que, em se tratando de um grupo heterogêneo formado por alunos-professores com diferentes contextos educacionais para aprendizagem de língua estrangeira, vários anos de estudos em língua inglesa, e distintas experiências no ensino da língua-alvo e/ou língua materna, suas percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem seriam representativas e confiáveis. A pesquisadora afirma que a produção dos alunos nos diários foi transcrita integralmente, com os traços linguísticos condizentes com os níveis de proficiência. Os dados foram analisados a partir das respostas obtidas nos diários, partindo do pressuposto de que descreviam as experiências pessoais dos alunos, seja no ensino ou na aprendizagem de língua inglesa, indicando a compreensão acerca das discussões realizadas em sala de aula orientadas pelo professor formador. Ainda por meio dos diários, os alunos deveriam fazer uma autoavaliação de desempenho com relação ao processo de aprendizagem de língua estrangeira. Posteriormente, esses dados foram contrastados com as opiniões apresentadas nos questionários de avaliação do curso sobre como os alunos-professores avaliariam a atividade dos diários de aprendizagem e como estes poderiam auxiliar na compreensão da dimensão teórica na disciplina. Os dados também foram contrastados com as discussões feitas pelos alunos nas avaliações escritas, com o objetivo de buscar elementos que apontassem para a compreensão das dimensões teóricas tratadas na disciplina e auxiliadas por meio dos diários.

Tomando como exemplo a segunda pergunta de pesquisa (*Como as competências teórica e aplicada podem ser desenvolvidas por meio de diários dialogados de aprendizagem na formação inicial de*



professores de língua inglesa?), a partir dos resultados obtidos por meio da análise dos diários e dos questionários dos alunos sobre a implementação dessa ferramenta, a autora observou quais competências podem ser desenvolvidas com os diários a fim de propiciar a construção de uma postura profissional, que seja constantemente renovada. Além disso, outros pontos relevantes para sua utilização são expostos, como a iniciação à prática reflexiva sobre a própria aprendizagem e à autoavaliação contínua de desempenho na língua-alvo, apresentando um ciclo constante de aprendizagem, tendo em vista a formação crítica e reflexiva de professores

A autora afirma que, por meio da investigação, foi possível indicar que o diário dialogado corresponde a um instrumento significativo e relevante para que os alunos deixem de tratar o conteúdo do curso de maneira isolada e passem a relacionar informações procedentes da teoria ao conhecimento prévio apresentado, já que os resultados obtidos pela pesquisa assinalam que os diários auxiliaram na relação da teoria e prática pela retomada de experiências pessoais dos aprendizes de línguas, permitindo maior compreensão das teorias de ensino e aprendizagem. A autora ressalta a relevância de se conservar esse diálogo escrito com os alunos-professores afirmando ser por meio da reflexão e da introspecção exigidas na tarefa dos diários, que alunos-professores podem ser estimulados ao engajamento no pensamento crítico desejável para a busca do crescimento profissional contínuo, sendo imprescindível que a formação desse profissional proporcione ocasiões para a construção de competências de forma a aprimorar a qualidade e a potencialidade do seu trabalho nos mais diversos contextos educacionais.

A tese de Basso (2001) teve por objetivo compor, discutir e analisar o perfil do profissional de Letras⁵, traçado por meio de pesquisas com o ingressante do referido curso, com o aluno-professor concluindo o último ano bem como com o professor em serviço na Rede Pública, dados que foram confrontados com as necessidades apresentadas pelo próprio professor no momento de sua prática pedagógica, e com os resultados da aplicação de um teste de língua inglesa (TET: Test for English Teachers) aos participantes do estudo.

5 Se você se interessa a respeito do perfil dos Cursos de Letras, sugerimos a leitura do artigo de Paiva (2004), cujo título **Avaliação dos cursos de letras e a formação do professor**, aborda o desenvolvimento de avaliação dos cursos de graduação em Letras feito pelo MEC. A autora lista os quatro os tipos de avaliação desenvolvidos: **a avaliação das condições de oferta; a avaliação institucional; e o exame nacional de cursos (ENC), popularmente conhecido por provão; e a avaliação das condições de ensino**, e apresenta comentários sobre alguns aspectos dessas três dimensões que podem interferir na qualidade dos cursos de Letras, como **a organização didático-pedagógica**, **o corpo docente**, **as instalações**, e considerações sobre **a formação do professor**. Por fim, há uma seção intitulada **Outros textos legais**, que vale a leitura!



A pesquisa, de base qualitativa e cunho interpretativo, utilizou alguns dados quantitativos provenientes de questionários a fim de ilustrar e apresentar novas possibilidades de comparação. Instrumentos qualitativos como observação, diários reflexivos e entrevistas também foram utilizados. Os resultados revelaram que o período de graduação tem colaborado muito pouco para melhorar as competências em língua estrangeira do futuro professor. Ou seja, os concluintes do curso de Letras investigado deixam a universidade com resultados pouco acima daqueles encontrados com os alunos ingressantes e muito próximos aos dos que já atuam na Rede Pública.

Dentre as maiores dificuldades mapeadas, a pesquisadora ressalta que estão centralizadas na capacidade de uso da nova língua e à falta de equacionamento entre prática de sala de aula e a teoria vista no curso, dificuldades relacionadas à questão das competências do professor de língua estrangeira. Os alunos atribuem os problemas encontrados a fatores como a direção ou o departamento do curso de Letras, ao quadro não qualificado de docentes que atuam no curso e aos próprios alunos que não apresentam um comprometimento com sua formação.

Atrelados à fundamentação teórica advinda de estudos e pesquisas em áreas como a Linguística Aplicada, a Sociolinguística, a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia Cognitiva, a Psicolinguística e a Linguística, os dados levaram à hipótese de uma equação de competências, formada por duas macro-competências - a competência discursiva e a competência profissional. Segundo Basso (*op.cit.*), as competências discursiva e profissional, se buscadas, parecem oferecer um potencial para promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e profissional dos (futuros) professores de língua estrangeira, levando-os a um desenvolvimento efetivo no momento do exercício da profissão. O estudo busca, ainda, por alternativas que tentam minimizar a desigualdade entre o que se faz e o que se diz fazer durante a graduação em Letras, ou seja, conforme o título da tese, entre o real e ideal, visando a construção do profissional e do educador que a sociedade necessita e almeja, por meio de propostas de mudanças nos eixos fundamentais apontados na pesquisa: universidade, departamento, coordenação, professores-formadores do curso e os alunos.

No livro *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*, que tem Consolo e Teixeira da Silva (2007) como organizadores, os artigos enfocam diversos aspectos da competência de professores de língua estrangeira. Os estudos tratam sobre a competência linguístico-comunicativa do professor de línguas, sua competência teórico-prática,



a relação teoria e prática, a construção de competências no curso de Letras e na formação continuada e sua competência profissional com base em estudos empíricos. Conforme apontado na introdução da obra, as competências do professor se caracterizam como um tema bastante amplo e, portanto, não é tratado em toda sua dimensão. O objetivo da coletânea é apresentar as especificidades dos estudos de mestrado e projetos de pesquisa desenvolvidos nos últimos anos.

Citamos, por exemplo, Camargo (2007), que traz uma discussão a respeito da formação do professor de línguas com foco na dicotomia entre a competência explícita para o ensino e a competência implícita do professor, contrastadas com a realidade da sala de aula. A autora propõe uma estruturação na formação do professor com base em teorias e práticas, motivando a reflexão, o autoconhecimento e a busca pela autonomia.

Com foco na competência gramatical (PINTO, 2007) e na competência lexical (RODRIGUES, 2007), os autores apresentam dados relacionados à competência de uso, nestes casos, voltada para a oralidade. Outro estudo sobre o tema que merece destaque na referida obra é o de Ibrahim (2007), que retoma as bases teóricas sobre as competências do professor de línguas, com ênfase na competência oral. O estudo aborda questões de proficiência oral e estilos discursivos de duas professoras de inglês no Brasil, sendo uma delas falante nativa e a outra, não nativa. Os resultados apontam para o fato de que a proficiência pouco afeta as falas e o discurso em sala de aula em contraste com os estilos distintos de cada uma das profissionais.

Por fim, é importante mencionar que as competências do professor de línguas podem ser observadas não só em contextos presenciais, mas também em contextos virtuais de aprendizagem. Nesse sentido, vale mencionar Cintra (2004), que investigou a competência do professor para a tecnologia. Foram analisadas interações orais (aluno-aluno e aluno-professora) em aulas de língua inglesa em um laboratório de multimídia, por meio do jogo *The Sims* e páginas da internet, para o desenvolvimento de tarefas comunicativas orais.

Classificada como de cunho etnográfico, a pesquisa apresenta uma preocupação com a interação e merece destaque por utilizar computadores para o ensino aprendizagem de língua inglesa com alunos “semiletrados” eletronicamente.

A análise dos dados é basicamente qualitativa, mas apresenta algumas análises quantitativas. Os dados, coletados por meio de gravações em áudio e vídeo, correspondem aos momentos de



interações orais entre aluno-aluno e aluno-professora. Outros dados são advindos de diários reflexivos, questionários, entrevistas e um relatório final de pesquisa de outra pesquisadora, que observou as aulas.

A triangulação dos dados foi realizada e ressalta-se que os alunos desenvolveram habilidades no letramento eletrônico por meio da construção de andaimes, ou seja, baseada nos parceiros mais experientes durante as interações, além de alguns fatores que interferiram nas interações aluno-aluno, tais como: as atividades desenvolvidas, os temas propostos, as especificidades de cada material (jogo e páginas da internet), o papel desempenhado pela professora-pesquisadora no laboratório de multimídia e o semiletramento eletrônico da maioria dos alunos.

Para finalizar essa seção, citamos ainda o [artigo de Silva para o Teletandem News](#) sobre as competências do professor de línguas contemporâneo, no qual o autor enfatiza o tema em relação aos contextos de aprendizagem presencial e virtual.

O artigo tem em vista apresentar e discutir as competências almeçadas para um profissional de línguas e enfoca as competências com o objetivo de contribuir para que o professor de línguas possa atuar efetivamente, seja no âmbito presencial quanto no virtual. O autor cita Rojo (2005) que afirma que o professor precisaria ser preparado a aprender, pensar práticas docentes e planejar transformações com o uso da tecnologia. Para tanto, os cursos de formação de professores necessitariam oferecer subsídios teóricos e práticos para que os (futuros) professores de línguas comecem um processo de experiência em uma cultura escolar digital, que, segundo Rojo (*op.cit.*) envolve a adoção de novas ferramentas de comunicação, a concordância com objetivos comuns de interação em contexto digital, a colaboração à distância com os pares, a entrada em uma cultura de curiosidade e experimentação e por fim, a atribuição de novas imagens para si, seus pares e seus professores e para a própria educação.

Considerando o desenvolvimento e acesso às tecnologias de comunicação mediada pelos computadores, Silva cita Telles (2006, p. 6-7) que menciona não ser aceitável a questão de alunos e professores brasileiros ainda sujeitos às pedagogias arcaicas de ensino de línguas estrangeiras, baseadas simplesmente na gramática, na tradução e na leitura. Do mesmo modo, Telles (2006) aponta não ser mais possível apoiar a formação de professores de línguas estrangeiras à pedagogia de lousa, papel, lápis e de uma formação profissional baseada no estruturalismo e nas práticas de ensino de idiomas estrangeiros realizadas em laboratórios de línguas também arcaicos, mas que



ainda se fazem presentes em muitos cursos de Letras. Para o autor, é necessário que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como nos cursos de formação inicial de professores de línguas, presenciais e/ou virtuais estejam ligados à contemporaneidade, o que apenas parece plausível se os cursos de formação inicial e continuada incorporarem os paradigmas da prática crítico-reflexiva, ancorada nas teorias de gêneros, e alinhada nos pressupostos do letramento digital. Se implementados, o professor poderá apresentar preparo teórico e metodológico para ensinar uma língua estrangeira na atualidade e terá desenvolvido as competências discursiva, profissional, além de uma competência multimodal que, segundo Silva (*op.cit.*), abrange, dentre outros aspectos, a necessidade de o professor saber quais seriam os gêneros que poderiam ser utilizados em sua sala de aula e saber adequá-los com eficiência nesta área pedagógica às múltiplas linguagens da contemporaneidade.

Esta seção enfocou alguns estudos que buscam analisar a questão da competência do professor de língua estrangeira.

Vamos Refletir?

Retomando o modelo teórico de competências apresentado por Almeida Filho (1993), reflita acerca da afirmação de que a abordagem de ensinar dos professores de Língua Estrangeira é fortemente influenciada por suas competências.

2.2 – Avaliação: teoria e prática em contextos de ensino e aprendizagem

Vamos Refletir?

Para McNamara (2000), a avaliação é considerada uma característica universal da vida social. Elenque situações e locais nos quais o ato de avaliar ocorre.

O ato de avaliar é próprio da vida em sociedade, ação que está presente no ambiente escolar, no trabalho, nos esportes e, conforme afirma McNamara (2000), a avaliação é uma característica universal da vida social. É por meio de procedimentos avaliativos que muitos indivíduos têm seus valores pessoais orientados e se empenham a mudar. A aprendizagem de qualquer assunto também apresenta a necessidade da avaliação neste processo para que seja possível provar ou testar as capacidades individuais.

Entretanto, segundo Baffi-Bonvino (2007), mesmo sendo a avaliação algo corriqueiro, não é raro que muitos indivíduos se sintam acuados quando percebem que estão sendo avaliados. Essa situação se agrava ainda mais no que concerne à avaliação do processo de aprendizagem na educação formal, em qualquer contexto ou domínio do conhecimento. Se a avaliação muitas vezes soa como uma ameaça para os alunos, para pesquisadores da avaliação, o termo gera uma série de questionamentos, como por exemplo, o que é avaliação e por que avaliar.

Na área de ensino e aprendizagem de línguas, pesquisadores têm a preocupação com o conceito do termo *avaliação*, o que suscita um grande número de conceitos que é proporcional à variedade das concepções pedagógicas assumidas. Considerando-se as várias definições atribuídas à avaliação, Romão (2001) afirma que algumas refletem posturas classificatórias (BRADFIELD; MOREDOCK, 1963 apud ROMÃO, 2001), tradicionais (HAYDT, 1998 apud ROMÃO, 2001), outras voltam-se para uma visão diagnóstica (SOUSA, 1993 apud ROMÃO, 2001); e algumas definições se preocupam com a validade e a eficiência (SANT'ANNA, 1995 apud ROMÃO, 2001).

A avaliação tradicional, por exemplo, considera testes como eventos isolados, e que não se atrelam às pessoas, sociedade, motivos, intenções, usos, impactos, efeitos e consequências, con-



forme aponta Shohamy (2001). Para Luckesi (1995, p. 57), a avaliação é vista como um *juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão*.

Desde a origem da educação, os estudiosos da área de avaliação têm se preocupado em estabelecer críticas e paralelismos entre a ação avaliativa e as diversas manifestações pedagógicas, conforme coloca Hoffmann (1997), deixando de lado perspectivas reais para o educador que deseja exercer a avaliação em prol da educação e causando contradições entre o dizer e o fazer dos envolvidos no processo avaliativo. Ou seja, há, segundo Hoffmann (1997, p.12),

(...) a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua estória (história/sic) de vida como aluno e professor.

Do mesmo modo, Romão (2001) afirma que várias concepções de avaliação surgem por conta de um descompasso entre uma imagem idealizada da avaliação e a difícil realidade das escolas. Hoffmann (1997) aponta para a questão de que professores e alunos relacionam o termo *avaliação* a diferentes significados, como, por exemplo, prova, nota, conceito, boletim, recuperação e reprovação, o que se relaciona geralmente aos elementos que constituem a prática avaliativa tradicional. Já Scaramucci (1999, 2000), afirma que a avaliação é parte da tarefa de ensinar.

Toda prática avaliativa é guiada pela (i) definição de metas/propósitos, (ii) identificação e coleta de informações relevantes, (iii) análise e interpretação dessas informações e (iv) tomada de decisões (GENESE, 2001 apud CAVALARI, 2009). Em contextos de ensino de língua estrangeira, a avaliação da aprendizagem de línguas se diferencia principalmente no que diz respeito a seu propósito (BAFFI-BONVINO, 2010). No entanto, a área de avaliação da aprendizagem de línguas se refere, principalmente, à prática e ao estudo de se avaliar a proficiência de um indivíduo que usa uma determinada língua. Segundo Baffi-Bonvino (2010), a avaliação de proficiência tem se desenvolvido no cenário nacional a partir dos estudos de Scaramucci (1999-2000⁶, 2006).

6 Se você está interessado em desenvolver uma pesquisa sobre avaliação, sugerimos como leitura o artigo de Scaramucci (1999-2000), intitulado *Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira*, publicado na revista *Contexturas*, vol.4, p. 115-124.



Muitas pesquisas são desenvolvidas acerca de exames de proficiência, tanto com foco na integração de habilidades como em cada uma das habilidades. No que tange à proficiência oral, Baffi-Bonvino (2010) afirma que pesquisadores envolvidos na formação de professores têm interesse na proficiência oral necessária para que professores de inglês como língua estrangeira possam atuar em suas aulas utilizando a referida língua. Tal interesse, segundo a autora, se deve ao grande número de professores não nativos que se inserem ou já atuam no mercado de trabalho brasileiro. Por isso, pesquisas na área (MARTINS, 2003, 2005; CONSOLO, 2005, 2006, 2007, 2008; CONSOLO; et al., 2008; CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2007) enfocam esse tipo de avaliação por conta da necessidade de uma (re)definição da proficiência oral desses profissionais.

Assim sendo, as pesquisas na área de avaliação de línguas podem apresentar diferentes focos. Há as que enfocam crenças sobre avaliação, como a dissertação de Mestrado de Belam (2004) e a [tese de Doutorado de Barata](#) (2006). Belam (2004) pesquisou sobre a interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua inglesa e de seus alunos em um curso de Letras de uma universidade particular. Já Barata (2006)⁷ traz um estudo de caso a respeito de crenças sobre avaliação em língua inglesa a partir das metáforas observadas no discurso de professores em formação. Citamos, também, a pesquisa sobre a questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos de Duboc (2007)⁸. No contexto virtual, mencionamos o estudo de Mesquita (2008) e o de Cavalari (2009) e, para finalizar, pesquisas sobre avaliação de proficiência, como a de Anchieta (2010) e a de Baffi-Bonvino (2010).

O objetivo geral da pesquisa de Belam (2004) é analisar como a cultura de avaliar de uma professora de inglês como língua estrangeira interage com a cultura de avaliar de seus alunos do Curso de Letras no contexto de uma universidade particular. A pesquisa, de natureza etnográfica, teve como objetivos específicos: (i) analisar os princípios da avaliação qualitativa e sua importância como elemento orientador do processo de ensino e aprendizagem; (ii) analisar os conceitos de cultura de ensinar, cultura de aprender e cultura de avaliar; (iii) caracterizar a cultura de avaliar da professora participante; (iv) caracterizar a cultura de avaliar dos alunos participantes; e (v) contribuir para as áreas de avaliação e formação de professores.

7 Se você está interessado em desenvolver uma pesquisa com foco em crenças sobre avaliação, sugerimos a leitura das seções 2.2 e 2.3 do Referencial Teórico, e sobre a metodologia da pesquisa, no Capítulo 3.

8 Quer saber mais sobre o trabalho desenvolvido por Duboc (2007)? Sugerimos a leitura da [dissertação](#).



O estudo de Belam (2004, p. 4) apresenta, assim, três perguntas de pesquisa:

- 1) Como se configura, no discurso e na prática da sala de aula, a cultura de avaliar da professora participante?
- 2) Como se configura, no discurso e nas ações de sala de aula, a cultura de avaliar dos alunos participantes?
- 3) Como se constrói, na prática, a interação entre as culturas de avaliar da professora e dos alunos participantes?

No que concerne à pergunta 3, duas subperguntas foram propostas:

- a) Há congruência entre as concepções e crenças relativas à avaliação, trazidas pela professora e pelos alunos?
- b) Há concordância e/ou negociação quanto às ações implementadas e aos instrumentos utilizados na avaliação do processo de ensino/aprendizagem?

A investigação, de natureza qualitativa, apresenta ainda dados quantitativos importantes para a definição do perfil dos alunos participantes e, sobretudo, para a caracterização da cultura de aprender e avaliar dos participantes. Foram utilizados vários instrumentos de coleta de dados. Um questionário foi respondido pela professora e pelos alunos participantes, tendo em vista coletar dados pessoais e informações sobre a trajetória educacional e profissional dos mesmos. Também foram realizadas observações de aulas gravadas em áudio, com anotações de campo, em seguida, elaboradas na forma de diários, para verificar como se dava o processo de ensino e aprendizagem e, também, a avaliação. Além disso, foram realizadas sessões de histórias de vida, gravadas em áudio, com a professora e os alunos, para o levantamento de dados sobre concepções, pensamentos, atitudes e crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem, em geral, e à avaliação.

A autora conclui positivamente acerca das crenças, da prática avaliativa da professora, e sua interação com as crenças e ações dos alunos. No entanto, as conclusões da pesquisa revelam que a prática da professora pode ter recebido influências de sua experiência classificatória de avaliação. O sistema de crenças dos alunos a respeito do processo de ensino e aprendizagem e da avaliação, advindo de experiência anterior, tradicionalmente centrada no professor, pode



também justificar uma cultura de avaliar mais voltada para a classificação. Por outro lado, os alunos que já tinham os princípios da avaliação qualitativa em seu discurso e suas ações, podem ter recebido influência, além da prática da professora, de sua experiência no magistério, que trata mais diretamente das questões voltadas ao ensino e aprendizagem. Os participantes apresentam uma reação positiva à análise realizada, e declaram que, de alguma forma, obtiveram um enriquecimento em seu processo de reflexão e seu conhecimento acerca da avaliação.

Barata (2006), em um estudo de caso, investiga as crenças sobre avaliação nos discursos de quatro professoras de língua inglesa no contexto de formação inicial em uma universidade pública do interior de Minas Gerais. As crenças são reveladas a partir da análise das metáforas que as professoras utilizam no relato de suas experiências com avaliação em duas narrativas pessoais escritas, uma como alunas-avaliadas e outra como professoras avaliadoras durante o estágio da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa. Barata (2006) considera que as metáforas expressam a maneira como as alunas-professoras interpretam suas experiências anteriores com avaliação, e assim, analisa a influência dessas experiências nas crenças sobre avaliar. Além disso, analisa como as crenças se evidenciam nas ações práticas durante as aulas ministradas nos estágios da Prática de Ensino. Os resultados revelam uma analogia nas crenças tanto no contexto de experiências como alunas-avaliadas quanto no contexto de vivências como professoras-avaliadoras.

As crenças foram categorizadas como representantes de dois modelos - o Modelo de Avaliação Experienciado e o Modelo de Avaliação Idealizado. O primeiro diz respeito às crenças advindas de experiências com avaliação em língua inglesa e foi constatado nas ações práticas das professoras, o segundo decorre da reflexão sobre essas experiências e indicam o que a avaliação poderia ser, manifestada no discurso das participantes. Os resultados apontam para uma relação estreita entre as experiências, crenças e ações, permitindo compreender o pensamento do professor em formação inicial sobre a avaliação da aprendizagem. O estudo, também, oferece contribuições metodológicas para a área de pesquisas sobre crenças por utilizar a análise de metáforas na interpretação das experiências que são subjacentes às crenças sobre avaliar.

41

A pesquisa de Duboc (2007) enfoca as concepções e práticas referentes à avaliação da aprendizagem de língua inglesa em comunidades do Ensino Fundamental. A análise dos registros do estudo inicia uma discussão sobre o tema segundo a perspectiva das teorias de letramentos



predominantes nas últimas décadas. A investigação, qualitativa-interpretativa de caráter etnográfico, tem as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como se caracteriza hoje a avaliação da aprendizagem nas aulas de inglês em algumas comunidades do Ensino Fundamental?;
- 2) Como pensar a concepção de avaliação da aprendizagem de línguas sob a perspectiva dos novos estudos de letramento?

Com base nas observações de aulas, entrevistas com as professoras e análise dos documentos, foi identificada a recorrência de uma concepção de avaliação regulada no paradigma da modernidade, cujos problemas mais evidenciados foram a avaliação como sinônimo de mensuração, a ênfase ao ensino de conteúdos objetivos e estáveis e, ainda, a prioridade do uso de provas escritas. Tais evidências não ocorreram de modo linear e homogêneo, uma vez que as narrativas e práticas pedagógicas dos participantes mostraram-se descontínuas e contraditórias, segundo a autora. Duboc (*op.cit.*) afirma ter sido possível identificar concepções estruturalistas de língua seguidas de uma prática avaliativa formativa e concepções progressistas de ensino juntamente com uma concepção convencional de avaliação. No que concerne à discussão da avaliação de línguas perante as transformações epistemológicas apontadas por estudos de letramento, a pesquisa conclui que sua reconceitualização necessita envolver elementos, até então, negligenciados pela concepção convencional de educação. Tal reconceitualização aponta para a necessidade de ampliação de conhecimento por meio de pesquisas acadêmicas.

No que concerne à avaliação em ambiente virtual de ensino e aprendizagem de línguas, cabe citar duas pesquisas, uma de Mestrado (MESQUITA, 2008) e outra de Doutorado (CAVALARI, 2009).

A dissertação de Mesquita (2008) é parte do [projeto Teletandem Brasil](#) e investiga, também, as crenças sobre avaliação de uma interagente brasileira e uma mediadora, e como essas interagem na construção do processo de ensino e aprendizagem no tandem à distância. A pesquisa tem como referencial teórico estudos sobre: crenças de ensino e aprendizagem e avaliação; avaliação no processo de ensino e aprendizagem; concepções e visões do erro no ensino de línguas; e ainda tecnologia aplicada ao ensino. A investigação se caracteriza como um estudo de caso de caráter qualitativo e de natureza etnográfica. Para a coleta de dados, foram utilizados questio-



nários, gravações em *chats* das interações, gravações em áudio das mediações, autobiografia dos participantes, e também diários das interações e das mediações.

Para a análise dos dados foi feita uma triangulação dos registros coletados. Essa análise revelou que a interagente, quando no papel de professora, preocupava-se com a comunicação e não com a correção dos erros, apresentando assim, uma concepção de avaliação mais próxima dos princípios da avaliação mediadora. Contudo, como aluna, embora a mediadora tenha tentado demonstrar que cometer erros era algo natural no processo de ensino e aprendizagem de línguas, a interagente manteve-se preocupada em não cometer erros linguísticos e em obter algum tipo de *feedback* por parte de seu par norte-americano, e apresentando uma concepção de avaliação semelhante aos moldes de uma avaliação tradicional. Já a mediadora, por ter uma base teórica consistente e uma maior experiência de ensino através da prática em vários contextos com diferentes tipos de alunos, apresentou uma preocupação centrada na comunicação, ou seja, próxima da avaliação mediadora. Com relação à interação das crenças das participantes, o estudo aponta reflexos da ação da professora mediadora no comportamento da interagente brasileira durante as interações, enquanto ela desempenhava o papel de professora, o que sugeriu uma instabilidade em relação à sua crença de aprendizagem.

A tese de Cavalari (2009), também em ambiente virtual de ensino e aprendizagem de línguas, se caracteriza como um estudo de caso e enfoca o processo autoavaliativo de tandem à distância, e é parte do projeto Teletandem Brasil. A pesquisa investiga a autoavaliação em relação às peculiaridades da comunicação no ambiente *chat* e envolve a caracterização da linguagem do *chat* no teletandem e dos objetivos de aprendizagem e dos critérios e parâmetros de avaliação sob o ponto de vista de uma brasileira, aprendiz de inglês como língua estrangeira, formanda em um curso de Licenciatura em Letras. Com instrumentos como questionário, entrevista, registros de interações via *chat*, de reuniões de mediação e de e-mails, bem como a confecção de diários reflexivos, foram gerados os dados que revelaram que a linguagem do *chat* apresenta características específicas no ambiente do teletandem e refletem a posição enunciativa em que a participante brasileira se coloca. Essas características têm implicações para o processo autoavaliativo, já que o registro escrito favorece a revisão linguística com foco na forma. Observou-se, ainda, que a participante estabelece parâmetros altos para a avaliação do próprio desempenho, bem como critérios afetivos, linguístico-comunicativos e com base na presença ou ausência de *feedback* para a avaliação de sua atuação no teletandem.

As pesquisas desenvolvidas na área de avaliação de proficiência oral visam estabelecer análises sobre as características da produção oral de candidatos a testes orais, podendo discutir elementos morfossintáticos ALMEIDA (2009)⁹, lexicais (BAFFI-BONVINO, 2001; 2010), entre outros aspectos. O foco nesses componentes, em especial, se deve ao fato de ser descrito na literatura que os elementos lexicais e morfossintáticos são responsáveis por grande parte da proficiência geral (RIMMER, 2006; McNAMARA, 1990).

Anchieta (2010), por exemplo, discute diferentes tipos de exames de proficiência internacionais que classificam quantitativamente a proficiência de seus examinados, como, por exemplo, o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) e o FCE (*First Certificate in English*). A proposta do estudo é a de apresentar resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida na UNESP/SJRP, na qual foi realizado um levantamento de dados a respeito de testes de proficiência em língua inglesa existentes no mercado. Com isso, a pesquisa busca contribuir para a elaboração de um exame de proficiência em língua estrangeira, denominado EPPLÉ¹⁰ – Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira. Além dos testes de proficiência analisados no trabalho, questionários aplicados a professores de Licenciatura em Letras, de várias localidades do Brasil compõem também os dados analisados. Os questionários apontam algumas das crenças desses profissionais sobre avaliação e suas diferentes visões a respeito dos testes de proficiência em língua estrangeira e suas possíveis repercussões. A análise verifica e agrupa algumas características dos exames escolhidos que, possivelmente, servirão de base para o aprimoramento do EPPLÉ. Algumas sugestões são elencadas e destacam-se aquelas específicas à aplicação de testes em ambientes eletrônicos. A pesquisa ainda apresenta uma análise das opiniões dos participantes sobre os possíveis efeitos retroativos que exames e testes de proficiência em língua estrangeira acarretam a seus candidatos, e aponta que os respondentes apresentam opiniões bastante heterogêneas sobre os exames e testes de proficiência, principalmente quando questionados a respeito de pontos específicos sobre o assunto, como é o caso da avaliação oral em testes eletrônicos.

A tese de doutorado de Baffi-Bonvino (2010) analisa a competência lexical na produção oral em inglês como língua estrangeira de formandos em Letras, tanto em sala de aula como em

9 A pesquisa está disponível na base de dados da biblioteca da UNESP, Campus de São José do Rio Preto. [Clique aqui!](#)

10 Se você se interessou por pesquisas sobre avaliação de proficiência, sugerimos a visita ao [sítio do projeto EPPLÉ](#) para verificar a questão do desenvolvimento de um exame de proficiência para professores de línguas estrangeiras.



situações de avaliação. Por meio de instrumentos de avaliação da proficiência oral, um panorama da proficiência oral desses futuros professores é oferecido, com foco no vocabulário. A pesquisa parte do pressuposto de que a avaliação de línguas, no domínio da proficiência oral, tem sido amplamente discutida na literatura internacional de Linguística Aplicada, e por isso envolve questões sobre a proficiência necessária para professores de inglês como língua estrangeira, ingressantes no mercado de trabalho no contexto de ensino e aprendizagem de LE no Brasil. Desse modo, a competência lexical foi analisada por meio de simulados do teste oral do FCE e do teste oral do IELTS. Além dos simulados dos testes consagrados, os participantes se submeteram a outro teste oral (TEPOLI; CONSOLO, 2004), um teste piloto para um projeto de pesquisa maior sobre a avaliação da proficiência oral de formandos de vários cursos de Letras no Brasil.

A pesquisa de Baffi-Bonvino (2010) é de caráter interpretativista e faz uso de procedimentos qualitativos como, por exemplo, entrevistas individuais, questionários a fim de mapear as expectativas e as percepções dos alunos, examinadores e do professor da disciplina. Procedimentos quantitativos também foram desenvolvidos tanto com o auxílio do programa RANGE (*Victoria University of Wellington*), que conta e categoriza o vocabulário, como um tratamento estatístico dos dados. Os resultados apontam para uma melhora na competência lexical durante a produção oral em um segundo momento de aplicação de testes orais, e semelhanças entre os níveis de proficiência foram observadas quando os resultados dos instrumentos de avaliação foram comparados. A pesquisa ainda objetivou contribuir para a validação dos descritores de vocabulário do teste TEPOLI, por meio de uma proposta de critérios mais objetivos para a avaliação de proficiência lexical.



Foco na Formação



http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46937/9/02_redefor_d08_ingles_tema_03.flv

Nessa seção, as leituras abordam as crenças referentes ao processo de formação e o impacto da formação pré-serviço e continuada.

No primeiro tópico, partimos do pressuposto de que as opiniões de aprendizes e professores devam ser consideradas e que a leitura das experiências reflete na construção das práticas pedagógicas. Retomamos as várias denominações para o termo crenças e suas definições segundo as áreas de estudo.

Em seguida, no tópico 2, destacamos o crescimento dos estudos que abarcam a formação pré-serviço e a formação continuada. Estudos esses que têm demonstrado relevância para o



ensino/aprendizagem de línguas a partir da constatação de que o domínio de regras e técnicas deve compartilhar espaço com o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

3.1 – Crenças no processo de formação

Sabe-se que as crenças perpassam o processo de ensino e aprendizagem de línguas e, conforme apresentado anteriormente nesta disciplina, é importante considerar as opiniões apresentadas pelos envolvidos na pesquisa. Barcelos (2001) afirma que o entendimento do conceito de crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas é válido pela possibilidade de indicar o que o aprendiz espera desse processo e o que o professor de língua estrangeira espera desse aluno.

No que concerne aos contextos de formação de professores, é comum notar a presença de crenças resultantes das experiências na universidade. Tais crenças não são apenas caracterizadas pela experiência universitária, mas apresentam, também, segundo afirma Vieira-Abrahão (2004), pressupostos, valores, conhecimentos e experiências adquiridos pelos indivíduos ao longo de suas vidas. Segundo a autora, cada um dos envolvidos no processo de formação faz uma leitura particular das experiências, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica.

Convém lembrar que existem várias denominações para o termo crenças, e diversas definições específicas para diferentes áreas de estudo. Na área de ensino e aprendizagem de línguas, vale destacar as concepções de Scheib (1970), de que crenças são ficções criadas para explicar o comportamento. Para Barcelos (2006) as crenças correspondem a uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo. As crenças são co-construídas nas experiências e resultam de um processo interativo de interpretação e (re)significação, sendo sociais, individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais.

No que concerne à formação inicial¹, no caso dos cursos de Letras, o aluno-professor traz para o curso sua experiência como aprendiz, além de suas outras experiências de vida. Contudo, poucos são os que têm a oportunidade de buscar uma explicitação das crenças, dos conhecimentos e dos pressupostos acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira

1 Se você se interessa pelo tema de crenças no processo de formação inicial, sugerimos a leitura do trabalho de [Borges et al \(2009\)](#) que discute as crenças de um formando em Letras sobre ensino/aprendizagem de inglês, no contexto de uma universidade federal. Observe os instrumentos utilizados para a coleta de dados, tais como: questionário semi-aberto, narrativa e entrevista semi-estruturada.



com a qual vão trabalhar (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Ao lado de suas crenças, aprendizes e professores apresentam, também, suas expectativas sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Desse modo, as expectativas podem ser consideradas como sendo um subtipo de crença relacionado à percepção da possibilidade de atingir os objetivos no futuro imediato (SCHEIB, 1970).

Pode-se inferir que as expectativas são crenças relacionadas ao futuro, pois para regular sua autodefinição, o sujeito se compara a outros e cria expectativas sobre futuros sucessos ou falhas. A concepção de expectativas como um subtipo de crença se constitui como fator importante para estudos a respeito da formação de professores, uma vez que é comum encontrar opiniões dos alunos-formandos direcionadas à sua prática futura. Ou seja, é comum notar que uma das expectativas recorrentes em contextos de formação é a de que haveria o domínio completo da língua, sem dificuldades, transformada posteriormente em uma consciência sobre as possibilidades e os limites da aprendizagem.

Em seu trabalho sobre cognição de professores de línguas, Borg (2006) afirma que os estudos sobre crenças valorizam o que o participante de um contexto de ensino e aprendizagem *pensa, sabe, acredita e faz*. Se considerarmos o conceito de conhecimento metacognitivo como uma *porção especializada do conhecimento que constitui aquilo que o aprendiz sabe sobre a aprendizagem*, percebemos traços em comum entre os dois conceitos no que concerne à noção de que o aprendiz e o professor constroem conhecimentos próprios sobre os processos envolvidos no ensino e aprendizagem.

As crenças vêm sendo caracterizadas sob uma perspectiva contextual em estudos mais recentes (PAJARES, 1992; BARCELOS, 2001, 2004, 2007; BEDRAN, 2008; entre outros). Conforme afirma Barcelos (2001, p. 85), *as crenças não somente influenciam ações, mas as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças ou criar outras crenças*. É possível identificar o caráter dinâmico e interativo das crenças que só pode ser compreendido em relação a um determinado contexto, um determinado momento da vida de um aprendiz ou de um grupo de aprendizes.

As crenças não correspondem apenas a um conceito cognitivo, mas também social, por surgirem de experiências, da interação com o contexto e da capacidade de refletir e pensar sobre o que cerca os indivíduos, segundo Barcelos (2004). Em pesquisas sobre crenças, portanto, é importante não julgar sua eficiência em uma determinada situação de ensino-aprendizagem,



mas sim, procurar compreender como as crenças interagem com a complexidade do contexto onde o indivíduo se insere².

Cabe citar a obra organizada por Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), intitulada *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*, coletânea que reúne trabalhos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. O livro está dividido em duas partes, sendo que a primeira traz estudos que têm como foco crenças do professor em formação inicial e em serviço³. A segunda parte apresenta trabalhos que problematizam a relação entre crenças de alunos e professores, crenças e ações e os fatores contextuais que podem interferir na implementação das crenças.

Citamos, também, a pesquisa de Mestrado de Luvizari (2007), que apresenta um estudo colaborativo das crenças de uma professora da rede pública e de seus alunos ao longo de um projeto de formação reflexiva de professores de língua inglesa em serviço. O projeto era composto por duas docentes da UNESP que atuaram como coordenadoras, duas professoras de inglês da escola pública, duas discentes de pós-graduação em Estudos Linguísticos, duas discentes de um curso de graduação em Letras como participantes do projeto. O grupo envolveu-se em atividade de pesquisa-ação colaborativa a fim de investigar a prática de ensino de inglês na escola pública.

O foco do estudo de Luvizari (2007) incidiu sobre uma das professoras da escola pública cujas crenças sobre o contexto foram investigadas, bem como se o trabalho colaborativo influenciou ou não as crenças e a prática da professora participante. Como implicações do trabalho colaborativo, verificou-se que as crenças foram reforçadas e as modificações pouco significativas na prática de ensino da docente participante. Os resultados parecem estar relacionados à força da experiência como aprendiz de língua inglesa e como docente de LE por longo período, experiências que parecem ter sido mais significativas que aquelas vivenciadas durante a iniciativa de formação continuada. A autora aponta que, além disso, os dados parecem estar relacionados, também, à atribuição de crenças aos aprendizes com quem trabalha, justificando, assim, a própria prática sobre a qual encerra questionamentos e novos desafios.

2 Para uma leitura sobre as crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira, seus sistemas, origens e mudanças, sugerimos o [artigo de KUDIESS \(2005\)](#).

3 Citamos o [trabalho de Castro Barbo](#) (2006) como referência a respeito do tema de crenças e expectativas de professores de língua inglesa e sua influência no aprendizado. Observe os dados coletados, tanto por meio de entrevistas gravadas com os professores como por meio de um questionário, no contexto do ensino fundamental da rede pública do estado de Goiás.



A tese de Doutorado de Sturm (2007) teve seu foco investigativo nas crenças de dois professores de inglês como língua estrangeira em serviço, estabelecendo uma relação entre as crenças e a consciência crítica e a capacidade reflexiva. A pesquisa teve como objetivo principal o de evidenciar, descrever e caracterizar as crenças de profissionais em processo de formação continuada. A pesquisa, um estudo de caso qualitativo interpretativista com enfoque sócio-histórico, buscou evidenciar e descrever as crenças das participantes, o que possibilitou a compreensão da maneira de refletir e das ações pedagógicas das profissionais participantes. Os resultados apontam que as crenças se caracterizam como individuais, porém são passíveis de transformações, condicionadas ao contexto sociocultural dos indivíduos, e assim, caracterizadas dinâmicas e sociais.

Em ambiente virtual, cabe citar Mesquita (2008) que investiga a relação entre crenças e avaliação no contexto Teletandem⁴, com o objetivo de identificar as crenças sobre avaliação da interagente brasileira e de sua professora-mediadora e a relação dessas crenças com o processo de ensino e aprendizagem no referido contexto. O autor destaca o papel fundamental das crenças na prática avaliativa das participantes e afirma que as crenças da interagente brasileira, uma aprendiz de inglês como língua estrangeira e formanda em um curso de Letras, variam nos momentos da interação no papel de aprendiz e no papel de ensinante, o que pode indicar um processo de transformação das crenças durante o processo de formação.

Uma vez que os professores trazem suas crenças para seus cursos de formação e para suas salas de aula, bem como seus pressupostos, valores, conhecimentos e experiências adquiridos ao longo de suas vidas, segundo Vieira-Abrahão (2004), é importante que se ofereçam oportunidades para que os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas possam tomar conhecimento de suas crenças e refletir não somente sobre a teoria mas, também, sobre sua prática de sala de aula a fim de que possa se tornar um profissional mais crítico e autônomo.

Vamos Refletir?

A partir da leitura realizada, elenque definições e características concernentes ao termo 'crenças'.

50

4 Sugerimos que visite o sítio do projeto Teletandem para consulta a respeito de pesquisas sobre crenças realizadas neste contexto. O [link de produções científicas](#) e também o link [Teletandem News](#), trazem muitas pesquisas a respeito de crenças.

3.2 – O impacto da formação pré-serviço e da formação continuada

Vamos Refletir?

Refleta sobre sua formação enfocando dois momentos distintos, a formação pré-serviço e a formação continuada.

Você consegue elencar adjetivos/ações que descrevam os momentos supracitados?

É possível perceber mudanças em sua postura e em sua prática pedagógica?

As pesquisas na área de formação de professores desenvolvidas recentemente no Brasil têm a preocupação de construir um referencial teórico sobre formação que considere as demandas do contexto social brasileiro, segundo Baffi-Bonvino (2007). A visão do professor como alguém que apenas implementa ideias de outros não é mais aceita, uma vez que deva ser visto como profissional dotado de autonomia para tomar decisões (GIMENEZ, 2004). Conseqüentemente, os estudos sobre formação de professores passam a ter grande relevância para a área de ensino e aprendizagem de línguas, já que a formação contextualizada, e não mais centrada no domínio de técnicas, representa a real necessidade para esse novo cenário, segundo Gimenez (2004).

Essa situação de mudança, segundo Baffi-Bonvino (2007), vai ao encontro dos anseios dos envolvidos nas pesquisas sobre educação, durante muito tempo orientados pela racionalidade técnica, ou seja, o profissional como aquele que soluciona problemas por meio de técnicas e da aplicação de teorias e métodos. Conforme afirma Vieira-Abrahão (2004), o professor era um simples consumidor e aplicador de teorias. Giroux (1997) também defende a ideia de que o trabalho do professor não pode ser puramente instrumental ou técnico, mas um trabalho intelectual; e argumenta que, se há na capacidade humana a integração entre pensamento e prática, é possível perceber os professores como profissionais reflexivos. Para Gimenez (2004), o modelo reflexivo de formação é o mais adequado para atender ao dinamismo e à contextualização desse tipo de trabalho⁵.

5 Para uma discussão aprofundada sobre pesquisas na área da reflexão, sugerimos a leitura da [tese de doutorado de Siqueira](#) (2009).

A existência de uma tensão entre as teorias sobre ensino-aprendizagem, construídas pela academia, e a prática, pessoal de cada aluno-professor, pode ser sugerida devido ao fato de que, conforme aponta Cavalari (2009), de acordo com Johnson (1999) e Vieira-Abrahão (2002), as experiências de se aprender a ensinar através de observação e participação de aulas têm um impacto mais duradouro no tipo de professor que se pretende ser do que o conteúdo discutido ou a prática pedagógica desenvolvida nos programas de formação de professores. E essa tensão poderia, idealmente, ser resolvida pelos programas de formação de professores.

Sob a perspectiva da Linguística Aplicada, e de acordo com Vieira-Abrahão (2006) e Liberali (2006), é por esse motivo que a formação do professor de línguas, assume um caráter essencialmente teórico-prático. É interessante notar que as perspectivas apresentadas pelas autoras a respeito de como as pesquisas e os programas de formação buscaram a transformação da prática docente refletem a evolução das concepções de língua(gem), ensino e aprendizagem, uma vez que se reconheça que qualquer programa de formação de professores é construído a partir de uma concepção de ensino, seja implícita ou explícita, que define os procedimentos utilizados, as habilidades e o conteúdo desenvolvidos, entre outros aspectos⁶.

Em situações de formação pré-serviço, conforme aponta Cavalari (2009), cabe notar que (i) as teorias sobre linguagem; (ii) ensino e aprendizagem; e (iii) abordagens e métodos de ensino continuam tendo lugar na construção de um repertório de ações por parte do professor. Isso sugere que a tensão teoria-prática estaria permeada por uma atitude crítica e não prescritiva por parte do formador que apoiaria o futuro professor no desenvolvimento de uma postura reflexiva.

Observa-se, portanto, que a reflexão torna-se um conceito-chave na área de formação de professores na era pós-método. De acordo com Zeichner e Liston (1996), Pimenta (2002), Zeichner (2003) e Vieira-Abrahão (2006), para superar a perspectiva positivista de reflexão enquanto verificação de resultados da prática pedagógica é necessário considerá-la como uma:

6 Para saber a respeito do histórico do currículo mínimo dos cursos relacionados à formação de professores de língua estrangeira, sugerimos:

- a) a leitura do artigo de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), intitulado **A formação do professor de línguas estrangeiras**. O artigo corresponde ao trabalho apresentado no I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, promovido pela ALAB em Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996;
- b) a leitura do [artigo de LEFFA](#) (2001), intitulado **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**.



prática coletiva, dentro de uma dimensão social e política, que tem por foco a compreensão das práticas pedagógicas que se constroem em sala de aula e as conseqüências dessas práticas para professores, alunos, instituição e sociedade (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006 apud CAVALARI, 2009)

A proposta de vários autores, segundo Baffi-Bonvino (2007), tanto no cenário internacional e como no cenário brasileiro, é a de que o professor deixe de ser um técnico para ser um *investigador da sala de aula* (STENHOUSE, 1975 apud PÉREZ GÓMEZ, 1991), um *prático reflexivo* (SCHÖN, 1991), um *prático autônomo*, com a capacidade de criar as próprias ações, de lidar com a complexidade do real e de resolver situações problemáticas com seu conhecimento e saberes práticos no que diz respeito à prática docente, segundo Pérez Gómez (1991).

As pesquisas iniciais no campo da reflexão corroboravam a capacidade de refletir sobre a prática como fator essencial para o desenvolvimento profissional, como mostram os trabalhos de Dewey (1933, 1938) e Schön (1983, 1987). Esses autores muito colaboraram para o campo da reflexão, de acordo com Dutra e Mello (2004). No entanto, também sofreram críticas. As ideias de Schön, por exemplo, foram criticadas quanto ao encorajamento do individualismo quando a reflexão é entendida como *um olhar para dentro*, e também, no que diz respeito ao papel da prática, pelo caráter limitado que a reflexão exerce como forma de pensamento sobre a própria prática, podendo levar a *um praticismo* exagerado (GIMENEZ, 2004). Do mesmo modo, Dutra e Mello (2004) colocam que a reflexão não deve se limitar à prática em si, mas abranger também as experiências passadas do professor, levando em consideração sua vida como aluno e como professor.

As considerações teóricas tecidas até aqui são relevantes uma vez que a reflexão se caracteriza por ser um processo que não visa apenas às experiências práticas, mas também às crenças, aos afetos, aos valores, às questões políticas e sociais, por não ser um processo independente do conteúdo e de seu contexto. Zeichner (1993) afirma que o contexto é muito importante e que o professor, além de refletir sobre sua prática, necessita analisar as condições de produção desse trabalho que interferem na sua prática, como as sociais e políticas.

Assim, é necessário um “empoderamento” por parte do professor e a busca, para a área de formação de professores, de escolhas informadas e fundamentadas, que resultem na reflexão coletiva entre os envolvidos no processo de formação, na troca de conhecimentos, nas experi-



ências e ações compartilhadas, para que a formação do professor crítico e reflexivo possa ser uma realidade.

Cabe, também, ressaltar que o ensino de línguas tem crescido consideravelmente no cenário brasileiro devido a muitos fatores, dentre os quais a globalização e as demandas do mercado de trabalho para os mais diversos profissionais, de acordo com Baffi-Bonvino (2007). Os avanços tecnológicos e científicos se tornam obsoletos muito rapidamente e, assim, o conceito de educação definitiva não faz sentido (MATEUS, 2002), o que torna necessária a formação de pessoas capazes de questionar os conhecimentos considerados verdadeiros e, assim, propor novas elaborações.

A Linguística Aplicada tem apresentado uma profusão de pesquisas que muito pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de línguas e é colocada como área do conhecimento privilegiada para responder aos desafios práticos de situações que envolvem a linguagem e o seu ensino (GIMENEZ, 2005) no mundo real. As pesquisas na área educacional se tornam cada vez mais relevantes ao afirmarem que o papel da educação contemporânea é o de formar pessoas capazes de participar na construção de uma sociedade justa e que estejam preparadas para lidar com as transformações do mercado de trabalho e do mundo⁷.

No que diz respeito aos cursos de formação, é desejável que a prática de pesquisa durante a licenciatura seja ampliada com a finalidade de estimular o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico. Tal intuito é válido para que não haja simplesmente a reprodução de conhecimentos ultrapassados e distantes das necessidades contemporâneas.

Portanto, o desenvolvimento de pesquisas sobre a formação de professores, seja inicial ou continuada, é importante para que o professor moderno esteja em constante educação por meio da pesquisa e de questionamentos advindos de sua própria prática. Os professores precisam ser estimulados a pesquisar e a “(re)criar criticamente alternativas educacionais coerentes com suas realidades e com os anseios dos tempos modernos”, conforme afirma Mateus (2002, p. 11), e juntamente com os alunos, são reconstrutores dos saberes e ambos devem buscar a autonomia.

7 Sugerimos a leitura do trabalho de Silva (UFSCar) e Margonari (UNESP), intitulado **Forças atuantes no processo de formação de professores pré-serviço de língua inglesa**, para que você observe a utilização e os objetivos dos procedimentos de pesquisa, bem como a seção 4.1 sobre os **aspectos positivos da relação teoria e prática**.



As pesquisas no cenário de formação inicial de professores de línguas e sua formação continuada, ou em serviço, têm sido tratadas por muitos trabalhos que reúnem estudos e reflexões que analisam situações de ensino e aprendizagem relacionadas à formação e à atuação de professores de língua estrangeira em diversos contextos (vide, por exemplo, CONSOLO & VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Esses estudos buscam entender as necessidades dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em razão dos desafios que a formação de professores impõe ao campo da Linguística Aplicada.

Gimenez (2005) apresenta alguns dos muitos desafios da formação de professores que, segundo a autora, são considerados mais prementes e estão entrelaçados por conta dos elos que estabelecem com os contextos em que ocorre a formação e os fatores externos que a influenciam. Os desafios são: a definição da base do conhecimento profissional, a relevância das pesquisas para a formação, a articulação entre teoria e prática, o impacto e a sustentabilidade das propostas resultantes de pesquisas, a relação das pesquisas com políticas públicas de formação de professores, a questão da identidade profissional dos formadores e o grande desafio da integração das formações inicial e continuada. Esses desafios foram considerados como parte do quadro educacional mais amplo, apresentando como questões centrais, a relação entre teoria e prática nos programas educativos e as transformações necessárias em decorrência das limitações da teoria como direcionadora da prática.

Esses desafios são baseados em três pressupostos. O primeiro pressuposto é o entendimento de que a formação é um processo de aprendizagem que considera o aluno-professor e seus conhecimentos, em que a formação conta com um mediador mais experiente, tanto na fase inicial como na continuada, e com ferramentas que permitam a articulação dos conhecimentos adquiridos durante experiências anteriores e atuais. O segundo engloba a formação de professores como um processo orientado para a tomada de decisões, sendo necessário que os propósitos da educação profissional sejam explicitados e negociados durante o processo com os participantes. O terceiro deles é que a formação de professores consiste em um projeto político para transformações sociais, em que as ações dos envolvidos não são neutras ou desinteressadas. Os projetos educativos são vistos como intervenções de caráter político.

Uma tentativa de sistematização da complexidade da linha de pesquisa de formação de professores de línguas é apontada por Gil (2005). Em seu estudo, a autora propõe a integração



entre os trabalhos da área por meio de uma maior divulgação eletrônica de estudos, periódicos e revistas e também, a implementação de projetos interinstitucionais.

Um projeto de pesquisa desta natureza é atualmente desenvolvido por Consolo (2005), em contextos de quatro instituições públicas e três particulares de cursos de formação de professores no Brasil, mais especificamente nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. O projeto tem como objetivo analisar a questão da proficiência oral em língua inglesa de professores de ILE (*Inglês como Língua Estrangeira*) que, a partir de subsídios teóricos e experimentais, tem como foco a reflexão de dados que possibilitem a definição de aspectos da linguagem a serem considerados no estabelecimento de parâmetros da proficiência. O projeto ainda aponta que os alunos ingressantes e os formandos em Letras têm perfis, objetivos e níveis de proficiência em Língua Inglesa distintos, e as competências e crenças dos alunos-formandos resultam das experiências relacionadas à universidade.

Projetos desenvolvidos pela UFMG, como o [EDUNCOLE](#), coordenado por Dutra e Mello (2002), e o projeto ARADO⁸, coordenado por Paiva (2002), o programa sobre formação contínua do professor de inglês, com participação de docentes da PUC de São Paulo e com financiamento da sociedade Brasileira de Cultura Inglesa São Paulo (CELANI, 2002), bem como pesquisas sobre o processo de formação continuada de professores apontam para a questão da reflexão sobre as práticas dos professores, sobre suas representações acerca do ensino e aprendizagem de uma disciplina, sobre os objetivos a serem alcançados, sobre os conteúdos a serem ensinados, bem como sobre a coerência interna de suas ações educacionais, uma vez que a formação contínua de professores, voltada não somente para a competência teórica, mas também para a prática, não só pode como deve ser vista como um trabalho conjunto de construção de conhecimentos científicos, conforme afirma Machado (2004).

Passamos agora a citar algumas pesquisas desenvolvidas sobre o presente tema. A tese de doutorado de Daniel (2009) aborda a questão da formação de professores de línguas e envolveu uma formadora e sete alunos-professores da disciplina Prática de Ensino em de contexto de universidade privada. A pesquisa enfoca as ações práticas e o discurso da formadora na busca pela interação entre os componentes teóricos e práticos, e como tal interação é percebida nas ações e nos discursos dos alunos-professores durante as aulas e na realização de

8 Se você se interessa em desenvolver uma pesquisa sobre formação continuada, visite o [sítio do projeto ARADO](#).



seus projetos de estágio supervisionado. A autora afirma que os estudos na área de formação de professores de línguas (GIMENEZ, 2005; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002 apud DANIEL, 2009) apontam para a necessidade de uma proposta de formação na qual o professor não mais fique atrelado a modelos e pacotes previamente definidos que nem sempre são adequados ao seu contexto e o paradigma reflexivo (DEWEY, 1997; SCHÖN, 1983; ZEICHNER, 1993; KUMARAVADIVELU, 2003 apud DANIEL, 2009) pode atender tais necessidades. Por ser um processo gradativo, demanda reflexão e aprofundamento teórico (VIEIRA-ABRAHÃO, 1999) e seu principal objetivo é a promoção da autonomia do professor, o que lhe confere poder e responsabilidade.

Com base nesses pressupostos, a pesquisa utilizou instrumentos e procedimentos que incluíram questionários, entrevistas, gravações em áudio e vídeo, observações de aula, sessões de história de vida e de visionamento. De acordo com a autora, os resultados apontam para as complexidades e as incertezas da formadora quanto à real promoção da autonomia de seus alunos, quanto à coerência entre o programa proposto e a prática efetiva e quanto ao papel da teoria acadêmica dentro do processo de formação inicial. Os resultados sugeriram, também, divergências entre as culturas de ensinar e aprender dos alunos-professores e da professora-formadora, sendo que alguns alunos-professores apresentaram expectativas de uma postura diretiva da formadora, contrapondo-se às suas propostas que visavam à descoberta e à autonomia dos mesmos. No que concerne aos alunos-professores, os resultados sugeriram que há uma visão dicotômica sobre teoria e prática, sendo a teoria percebida como direcionadora da prática. Já as crenças apresentaram-se preponderantes nas tomadas de decisões para suas ações pedagógicas e a competência linguístico-comunicativa pouco desenvolvida de alguns deles comprometeu o desenvolvimento de outras competências vitais (ALMEIDA FILHO, 2006) para a formação desses profissionais.

Oliveira (2004) apresenta uma discussão da análise da prática de três professores, as limitações de programas de formação de professores que se restringem ao desenvolvimento de conhecimentos técnicos, por não preparem os alunos-professores adequadamente para as realidades da sala de aula. A autora revela que se fazem necessárias orientações que estimulem o professor a sentir necessidade de investigar, refletir criticamente sobre o processo de ensino e aprendizagem e assim, conseqüentemente, sobre a prática.



No que concerne ao contexto virtual de ensino de línguas, Cavalari (2009) menciona o fato de que diferentes autores apontam que a prática crítica reflexiva pressupõe o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação por parte do professor, uma vez que o ciclo reflexivo (BARTLETT, 1990; WALLACE, 1999 apud CAVALARI, 2009) ou o desenvolvimento da consciência crítica (TELLES, 1998 apud CAVALARI, 2009) envolve (i) observação e identificação de problemas na prática, (ii) busca de informações que possam embasar a reflexão sobre e na prática, (iii) compartilhamento e discussão das reflexões acerca das possíveis razões para as ações pedagógicas; (iv) ajuste das ações em direção aos objetivos.

Esses pressupostos são de extrema relevância para a pesquisa de doutorado de Cavalari (2009), já que explicita a importância da autoavaliação para a aprendizagem, seja de uma língua ou de uma profissão. Além disso, sugerem a necessidade de desenvolvimento de um conceito de ensino, por parte do professor pré-serviço, que se baseia na realidade local, ou seja, nas condições do contexto e nas necessidades do aprendiz. Essas são questões cruciais para a compreensão e operacionalização dos conceitos de autonomia e colaboração/reciprocidade em relação aos conceitos de ensino e aprendizagem coerentes com a prática do tandem, conforme se discutiu na seção anterior. Isso quer dizer que o processo de formação pode promover o tipo de reflexão que ajuda o participante do projeto Teletandem a valorizar o papel que ambos os parceiros têm a desempenhar como *ensinantes-aprendentes* de línguas.

Segundo Cavalari (2009), diferentes instrumentos e abordagens são sugeridos a fim de promover a prática crítica e reflexiva, dentre eles destacam-se: (i) confecção de diários (ou *journals*) sobre os eventos mais significativos da prática pedagógica ou, no caso do teletandem, da interação; (ii) confecção de autobiografias e autonarrativas; (iii) registros das aulas ou das interações em áudio e/ou vídeo; (iv) visualização; (v) questionários; (vi) observação. Espera-se, assim, que um processo de formação cujo foco seja o desenvolvimento da prática crítica e reflexiva possa promover o desenvolvimento de certas competências que vão além da linguístico-comunicativa.

A tese de doutorado de Baffi-Bonvino (2010) aborda, entre outros fatores, a questão dos aspectos insatisfatórios que comprometem o ensino de inglês como língua estrangeira e a formação de professores no cenário brasileiro. A autora revela que é possível observar nos contextos de ensino e aprendizagem a existência de um círculo vicioso também acerca da proficiência oral de professores-formandos e, ainda, no que concerne à elaboração e prática



da avaliação, principalmente no que diz respeito à avaliação por meio de testes orais. Se não houver uma reflexão e um tratamento adequado às práticas avaliativas, inclusive para avaliar a proficiência oral, o professor em formação não será um professor avaliador nem tampouco fará uso da avaliação de maneira adequada (BAFFI-BONVINO, 2010).

Concluimos chamando a atenção para a questão da relação entre teoria e prática e suas representações para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Percebe-se a necessidade de um processo reflexivo dentro deste contexto.

Dutra e Mello (2004) colocam que a reflexão não deve se restringir à prática em si, mas também às experiências de vida do indivíduo como aluno e como professor. Desse modo, é desejável que o professor em formação busque escolhas informadas e fundamentadas, que haja uma reflexão coletiva entre os envolvidos no processo de formação, a troca de conhecimentos, experiências e ações compartilhadas, para que a formação do professor crítico e reflexivo possa ser uma realidade.

Bibliografia

Tema 1

- BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte.** *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- _____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas: lingüística aplicada e ensino de línguas.** *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes, 2006.
- BLOS, D. **Centros de autoacesso: uma proposta para currículo bilíngue: a função dos centros de autoacesso na aprendizagem de língua inglesa e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz.** Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/25430>>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- BOMFIM, B. B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. **Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor.** *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, Brasília, v. 8, n. 1, p. 54-67, 2009.
- CAVALARI, S.M.S. **A auto-avaliação em um ambiente de ensino-aprendizagem em tandem via chat.** Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009. Disponível em: <www.teletandembrasil.org/site/docs/SPATI.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- COHEN, A D.; WEAVER, S. J.; LI, T. **The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language.** Minneapolis: National Language Resource Center/The Center for Advanced Research on Language Acquisition, 1996.
- FERNANDES, V. **The discourse and the praxis of future language teachers concerning learner autonomy.** In: TOMICH, L. M. B.; et al. (Org.). *Advanced Research in English series: A interculturalidade no ensino de inglês.* Florianópolis: UFSC, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning.** São Paulo: Pergamon, 1981.
- HURD, S. **Autonomy and the distance language learner.** In: HOLMBERG, B.; SHELLEY, M.; WHITE, C. (Ed.). *Distance education and languages: evolution and change.* Bristol, UK: Multilingual Matters, 2005.
- LEFFA V. M. **A look at students concept of language learning.** In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.17, p. 57-65, jan/jun, 1991.

- LEGENHAUSEN, L. **Second language acquisition in an autonomous learning environment.** In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Ed.). *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment.* Dublin: Authentik, 2003.
- LITTLE, D. **Tandem language learning and learner autonomy.** In LEWIS, T.; WALKER, L. (Ed.). *Autonomous language learning in-tandem.* Sheffield, UK: Academy Electronic Publications. 2003. p. 37-44.
- LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.) **A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet.** CLCS Occasional Paper 46, 1996.
- LUZ, E. B. **A construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (in-teletandem).** Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009. Disponível em: <www.teletandembrasil.org/site/docs/LUZ.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- LUZ, E. B.; CAVALARI, S. M. S. **Projeto Teletandem: uma discussão sobre a aprendizagem autônoma.** In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um novo contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI.* Campinas: Pontes, 2009.
- MADEIRA, F. **O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, n. 1, Campinas, Jan.-Jun. 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100007>. Acesso em 12 jun. 2012.
- MAGNUS, S. P. F. **Estratégias de aprendizagem em língua estrangeira: um estudo “Q”.** Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000363442&fd=y>>. Acesso em: 12 jun. 2012.
- MAITINO, L. M. **Crenças de uma professora e seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública: contribuições para a formação continuada.** Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.
- MELLO, G.C.V. **O ensino de língua inglesa via internet e a autonomia do aluno.** Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- NICOLAIDES, C. **O desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas.** Tes (Doutorado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- _____. **Autonomy development in future language teachers.** In: TOMICH, L. M. B.; et al. (Org.). *Advanced research in english series: a interculturalidade no ensino de inglês.* Florianópolis: UFSC, 2005.
- O’MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. V. **Learning strategies in second language acquisition.** Cambridge: Cambridge University, 1990.

- O'ROURKE, B.; SCHWIENHORST, K. **Talking text: reflections on the reflections in computer-mediated communication.** In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Ed.). *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment.* Dublin: Authentik, 2003.
- OXFORD, R. L. **Language learning strategies: what every teacher should know.** New York: Newbury, 1990.
- _____. **Teaching and researching language learning strategies: psychological, sociocultural and technological perspectives.** London: Longman, 2007.
- PAIVA, V. L. M. O. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa.** *Letras e Letras*, v. 14, n. 1, p. 73-88, jan.-jul. 1998. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/strategies.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- _____. **O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia.** In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.
- _____. **Autonomia e complexidade.** *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, 2006.
- RIDLEY, J. **Learner's ability to reflect on language and on their learning.** In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Ed.). *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment.* Dublin: Authentik, 2003.
- RIVERS, W. P. **Autonomy at all costs: an ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners.** *The Modern Language Journal*, Monterey, USA, v. 85, n. 2, 2001.
- SCHUSTER, L. **Crenças de aprendizes iniciantes de espanhol sobre o bom aluno.** *Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, Inhumas, GO, v. 1, n. 2, 2009.
- SILVA, W. M. **Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras: um caminho em direção à autonomia.** *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 85, 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3696/2421>>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- SILVA, K. A.. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro.** *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 10, p. 235-271, 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/50327364/09Kleber>>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- SOUZA, R. A. **Aprendizagem de línguas em tandem: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador.** Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- TELLES, J. A. **Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos.** Projeto de pesquisa. Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.



- TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. **Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT.** *The ESPecialist*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial.** In: _____. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.* Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 131-152.
- _____. **Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira.** In: TOMICH, L. M. B.; et al. *A interculturalidade no ensino de inglês.* Florianópolis: UFSC, 2005. p. 313-332.
- VILAÇA, M. L. C. **Pesquisas em estratégias de aprendizagem: um panorama.** *E-escrita*, Nilópolis, RJ, v. 1, n. 1, p. 21-31, jan-abr. 2010. Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/4/pdf_2>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- WENDEN, A. **The beliefs about language learning of beginning university foreign language students.** *The Modern Language Journal*, Monterey, USA, n. 72, p. 283-294, 1988.
- _____.; RUBIN, J. (Ed.). **Learning strategies in language learning.** London: Prentice Hall, 1987. p. 145-156.

Material de Apoio

- RIBAS, F. C. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública.** 2008. 410 f. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brp/33004153069P5/2008/ribas_fc_dr_sjrp.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- SILVA, A.C. **O desenvolvimento intra-interlinguístico intandem à distância: português e espanhol.** Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/SILVA_A_C_O_desenvolvimento_intra-interlinguistico_in-tandem_a_distancia.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

Sites

- **Innovation in Teaching** - <http://innovationinteaching.org/autonomy/introduction/>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- **Centro de Auto-Acesso** - <http://www.uel.br/cch/caa/adm.htm> - Acesso em: 15 jun. 2012.
- **Center for Applied Linguistics** - <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html> - Acesso em: 15 jun. 2012.

Tema 2

- ALMEIDA, V. B. **Precisão e complexidade gramatical na avaliação de PO em inglês do formando em Letras:** implicações para a validação de um teste. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.
- ALMEIDA FILHO, J. C. **O professor de língua Estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999.
- _____. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas**, São Paulo, n. 9, 2006.
- _____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.
- ALVARENGA, M. B. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (Inglês):** implicações para a formação em serviço. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- ANCHIETA, P. P. **Análise de testes de proficiência em língua inglesa:** subsídios à elaboração de um exame para professores de inglês no Brasil. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.
- BAFFI-BONVINO, M. A. **Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira:** foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor “vocabulário” de um teste de proficiência para professores de língua inglesa. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.
- _____. **Avaliação do componente lexical em inglês como língua estrangeira:** foco na produção oral. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.
- BARATA, M. C. C. M. **Crenças sobre avaliação em língua inglesa:** um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/Ingles/miccoli\(1\).pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/Ingles/miccoli(1).pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- BASSO, E. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira:** entre o real e o ideal: um curso de letras em estudo. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- BELAM, P. V. **A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de letras no contexto de uma universidade particular.** Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2004.
- CANALE, M. **From communicative competence to communicative language pedagogy.** In: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R.W. *Language and Communication*. London and New York, Longman, 1983
- CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat.** Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA, MIT Press. 1965.
- CONSOLO, D. A. ; LANZONI, H. P. ; CONCÁRIO, M. ; ALVARENGA, M. B. ; MARTINS, T. H. B. ; SILVA, V. L. T. Exame de proficiência para professores de língua estrangeira (EPPL): proposta inicial e implicações para o contexto brasileiro. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.
- CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **The TEPOLI test: Construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers oral proficiency**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 1., 2007, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2007. (CD-ROM).
- CONSOLO, D. A. (Org.). **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007. p. 61-80.
- CONSOLO, D. A. Avaliação de PO: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Brasília: Pontes, 2007. p. 109-118.
- _____. **On a (re)definition of oral language proficiency for EFL teachers: Perspectives and contributions from current research**. Melbourne Papers in Language Testing, Melbourne: The University of Melbourne, 2006, p. 1-28.
- _____. **Posturas sobre avaliação da PO do professor de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro**. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 269-287.
- DUBOC, A. P. M. **A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos**. Dissertação (Mestrado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- GARCIA, D. N. M. **O uso da escrita em língua estrangeira (inglês) por meio dos diários dialogados eletrônicos**. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.
- HYMES, D. **Competence and performance in linguistic theory**. In: HUXLEY & INGRAM, pp. 3-25 1970.
- KANEKO-MARQUES, S. M. **Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- LEFFA, Wilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: < <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- LEFFA, Wilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-23. Disponível em:



- < http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- MARTINS, T. H. B. **Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês**. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- _____. Exame de proficiência em língua estrangeira/inglês - delineando o perfil da competência lingüístico-comunicativa e níveis de proficiência de professores de inglês. In: JORNADA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 19., 2003, Cotia, SP. **Anais...** São Paulo : APLIESP, 2003.
- MESQUITA, A. A. F. **Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distancia**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, v. 4, p. 115-124, 1999/2000.
- _____. O professor avaliador. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas**: língua estrangeira [S.l.]: Unijuí, 2006. p. 47-64.
- SILVA, K. A. As competências de um professor contemporâneo de línguas: foco no contexto presencial e no virtual. **Teletandem News**, p. 14-15. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_II_n_3.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

Sites

- FRANCO, M. S.; ALVARENGA, M. B. **Mapeamento do perfil do(a) professor(a) de inglês das escolas públicas das de Piracicaba: formação e competências**.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Análise e formação de professores de língua(s) por abordagens e competências**.

Tema 3

- BAFFI-BONVINO, M. A. **Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor “vocabulário” de um teste de proficiência para professores de língua inglesa.** Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.
- _____. **Avaliação do componente lexical em inglês como língua estrangeira: foco na produção oral.** Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.
- BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- _____. **Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.* Campinas, SP: Pontes, 2006.
- BARCELOS, A. M. F.; et al. **Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras.** In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.* Campinas: Pontes, 2004. p. 11-30
- BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes, 2006.
- BORG, S. **Teacher cognition and language education: research and practice.** London: Continuum, 2006.
- CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat.** Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.
- CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- CONSOLO, D. A. **Posturas sobre Avaliação da PO do Professor de Língua Estrangeira: implicações para o Cenário Brasileiro.** In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade.* Campinas: 2005. p. 269-287.
- DANIEL, F. G. **A formação inicial do professor de língua inglesa: teoria e prática em questão.** Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. **A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa.** In: _____. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.* Campinas: Pontes, 2004. p. 31-44.
- KUDIESS, E. **As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças.** *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005. Disponível em: < <http://pessoal.educacional.com.br/>

[up/50280001/2902237/O Sistema de Crenças do Professor de Língua Inglesa.pdf](http://up/50280001/2902237/O_Sistema_de_Crenças_do_Professor_de_Língua_Inglesa.pdf)> Acesso em: 15 jun. 2012.

- LUVIZARI, L. H. **Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês da rede pública.** Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.
- MATEUS, E. F. **Educação contemporânea e o desafio da formação continuada.** In: _____. *Trajetórias na formação de professores de línguas.* Londrina: EDUEL, 2002.
- MESQUITA, A. A. F. **Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no Tandem a distância:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.
- OLIVEIRA, E. C. **A realidade de professoras iniciantes em escolas de ciclo.** In: Vieira-Abrahão, Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões. Pontes Ed. p.45-59. 2004.
- PAIVA, V. L. M. O. **Projeto ARADO.** 2002. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/arado/>>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE.** In: Contexturas, São Paulo, n.1, p.49-54,1992.
- SCHEIB, K.E. **Beliefs and Values.** New York, Holt, Rineharan Winston, 1970.
- STURM, L. **As crenças de professoras de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática : um estudo de caso.** Tese de Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. 2007.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial.** In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.* Campinas: Pontes, 2004. p. 131 – 152.
- _____. **Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira.** In: TOMICH, L. M. B.; et al. *A interculturalidade no ensino de inglês.* Florianópolis: UFSC, 2005. p. 313-32.
- _____. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática na sala de aula: um estudo de caso.** 2 v. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- WENDEN, A. **The beliefs about language learning of beginning university foreign language students.** *The Modern Language Journal*, Monterey, USA, n. 72, p. 283-294, 1988.
- WENDEN, A; RUBIN, Joan (Ed.). **Learning strategies in language learning.** London: Prentice Hall, 1987. p. 145-156.



GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador

Geraldo Alckmin

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DE
SÃO PAULO (SEESP)

Secretário

Herman Jacobus Cornelis Voorwald



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Vice-Reitor no Exercício da Reitoria

Julio Cezar Durigan

Chefe de Gabinete

Carlos Antonio Gamero

Pró-Reitora de Graduação

Sheila Zambello de Pinho

Pró-Reitora de Pós-Graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitora de Pesquisa

Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária

Maria Amélia Máximo de Araújo

Pró-Reitor de Administração

Ricardo Samih Georges Abi Rached

Secretária Geral

Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP

Diretor Presidente

Luiz Antonio Vane

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria de Estado da Educação
Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEESP)
Praça da República, 53
CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Rua Quirino de Andrade, 215
CEP 01049-010 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 5627-0561
www.unesp.br



REDEFOR

Rede São Paulo de Formação Docente

REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Pró-Reitora de Pós-graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Coordenadora Acadêmica

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Equipe Coordenadora

Ana Maria Martins da Costa Santos

Cláudio José de França e Silva

Rogério Luiz Buccelli

Coordenadores dos Cursos

Arte

Rejane Galvão Coutinho (IA/Unesp)

Filosofia

Lúcio Lourenço Prado (FFC/Marília)

Geografia

Raul Borges Guimarães (FCT/Presidente Prudente)

Sub-coordenador de Geografia

Antônio Cezar Leal (FCT/Presidente Prudente)

Inglês

Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)

Química

Olga Maria M. de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

Secretaria/Administração

Vera Reis

Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico

Ari Araldo Xavier de Camargo

Valentim Aparecido Paris

Rosemar Rosa de Carvalho Brena



NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP

Coordenador Geral

Klaus Schlünzen Junior

Secretaria/Administração

Sueli Maiellaro Fernandes

Aline Gama Gomes

Jessica Papp

João Menezes Mussolini

Suellen Araújo

Sueli Maiellaro Fernandes

Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian

André Luís Rodrigues Ferreira

Ariel Tadami Siena Hirata

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

Produção, veiculação e Gestão de material

Cauê Guimarães

Dalner Mori Palomo

Elisandra André Maranhe

Erik Rafael Alves Ferreira

Fabiana Aparecida Rodrigues

Jéssica Miwa

Lia Tiemi Hiratomi

Lili Lungarezi de Oliveira

Luciano Nunes Malheiro

Márcia Debieux

Marcos Leonel de Souza

Pamela Bianca Gouveia Túlio

Rafael Canoletti Buciotti

Rodolfo Paganelli Jaquetto

Soraia Marino Salum