

## ARTIGO

### **A formação do professor de línguas adicionais<sup>1</sup> e os saberes envolvidos nas práticas pedagógicas**

The training of additional languages teachers and the knowledge involved in their pedagogical practices

La formación del profesor de idiomas adicionales y los saberes envueltos en las prácticas educativas

*Carla Gracielle Ramos Fraga*

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Brasil  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

*Paula Rodrigues Diamantino*

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Brasil  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

*Denise Aparecida Brito Barreto*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

### **Resumo**

Este trabalho surgiu a partir da necessidade de compreendermos quais conhecimentos os docentes de línguas adicionais consideram necessários para o

<sup>1</sup> Optamos pela utilização de “línguas adicionais” em detrimento a “línguas estrangeiras”, neste trabalho, nos referindo ao inglês e espanhol, por entendermos que este termo apresenta um conceito mais adequado ao ensino de idiomas, cuja proposta é a ampliação de horizontes culturais e não uma limitação e distanciamento implícito no termo “estrangeiro”. O termo “línguas adicionais” já foi utilizado em outros trabalhos e está presente nas Orientações da Secretaria de Educação do RS de 2009.

desenvolvimento de suas práticas de forma efetiva e como esses conhecimentos podem ser relacionados aos saberes docentes, abordados por Gauthier (2006). Através de um estudo de natureza quali-quantitativo realizado com docentes de língua inglesa e espanhola do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais-IFNMG apresentamos dados quantitativos sobre a percepção dos docentes com relação aos aspectos da prática de ensino e dados qualitativos que confirmam a necessidade de docentes de línguas adicionais possuírem saberes que vão além do conhecimento do idioma.

**Palavras-chave:** Docentes de línguas adicionais. IFNMG. Saberes docentes.

### **Abstract**

This article has emerged due to the necessity of understanding which knowledge the language teachers consider relevant in order to develop their practices effectively and how such knowledge could be related to the teachers' knowledge approached by Gauthier (2006). Throughout a quantitative- qualitative research carried out with English and Spanish teachers of Instituto Federal do Norte de Minas Gerais- IFNMG we present quantitative data about the teachers' perception of teaching aspects in their practices and qualitative data that confirm the necessity of having other source of knowledge that go beyond language knowledge.

**Keywords:** Teachers of additional languages. IFNMG. Teachers' knowledge.

### **Resumen**

Este artículo surge de la necesidad de entender cuales conocimientos los docentes de idiomas adicionales consideran necesarios para el desarrollo de sus prácticas de manera efectiva y como esos conocimientos pueden estar relacionados con los saberes del maestro, abordados por Gauthier (2006). A través de un estudio de naturaleza cualitativa y cuantitativa llevada a cabo con profesores de los idiomas inglés y español del Instituto Federal do Norte de Minas Gerais-IFNMG presentamos datos cuantitativos sobre la percepción de los profesores con relación a los aspectos de la práctica de la enseñanza y datos cualitativos que confirman la necesidad de que los docentes de idiomas adicionales poseen saberes más allá del conocimiento del idioma.

**Palabras clave:** Docentes de idiomas adicionales. IFNMG. Saberes del maestro.

## **Introdução**

O ato de ensinar, conforme salientado por Tardif (2011), pressupõe a existência de um saber a ser transmitido. Quando pensamos nas palavras “professor” ou “docente” já trazemos em nossas mentes um campo semântico, uma representação relacionada a alguém que sabe, que possui um conhecimento específico de um conteúdo e, portanto, consegue ensinar esse conteúdo a outros. Sabemos que é durante o percurso formativo que o futuro profissional adquire grande parte dos conhecimentos, vivências e experiências que contribuirão para o planejamento e atuação em sala de aula. Consideramos importante, assim, buscarmos compreender dos docentes em exercício quais saberes são considerados necessários para a prática profissional. Neste trabalho, decidimos trazer, inicialmente, algumas contribuições sobre o estudo dos saberes docentes iniciados com Shulman (1986, 1987), abordamos aspectos sobre a formação inicial do professor de línguas apontados em pesquisas recentes e aprofundamos a temática dos saberes dialogando com Gauthier (2006). Em seguida, apresentamos dados da pesquisa desenvolvida com alguns docentes de inglês e espanhol do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais- IFNMG.

Shulman (1987) foi o pioneiro a demonstrar certa preocupação com o conhecimento docente necessário para ser um bom professor. Um dos destaques dos estudos deste autor foi o que denominou de paradigma perdido, referindo-se ao conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada. Shulman (1986) havia percebido que tanto no campo da política como no da pesquisa e, conseqüentemente, em avaliações e certificações para professores nos Estados Unidos estavam sendo enfatizadas habilidades como administração das aulas, planejamento, avaliação e compreensão do aluno, em geral, mas a questão de saber o conteúdo estava sendo negligenciada. (SHULMAN, 1986). Diante disso, o autor fez uma proposta de sete categorias de conhecimento que o docente deveria possuir, como podemos observar no quadro abaixo:

**Quadro 1:** Categorias de conhecimento propostas por Shulman (1987)

Conhecimento Pedagógico Geral	Conhecimento do Currículo	Conhecimento do Conteúdo	Conhecimento Pedagógico do conteúdo	Conhecimento dos alunos e suas características	Conhecimento do contexto educacional	Conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais
Conhecimento relacionado a gestão, princípios e organização da classe	Conhecimento das propostas curriculares e diferentes formas de abordagem do conteúdo	Quantidade e Organização do conhecimento da matéria na mente do professor	Conhecimento do conteúdo aliado a diferentes formas de ensiná-lo	Conhecimento do público alvo que leciona, as diversidades e diferenças	Cultura, comunidade e características dos grupos	Fundamentos éticos, normativos e filosóficos da educação

Os questionamentos de Shulman (1987) sobre o que sabem os professores da matéria que ensinam, de onde vem a explicação do conteúdo, embora feitos no fim da década de 1980 no contexto americano, parecem-nos bem pertinentes para pensarmos a formação dos professores de línguas adicionais no Brasil, uma vez que existem muitas críticas relacionadas ao professor saber ou não o idioma que leciona, ou seja, saber ou não o conteúdo que propõe ensinar. Inclusive os próprios PCN (BRASIL, 2000) retratam essa questão ao apontarem que devido a má formação profissional, as aulas de língua estrangeira se concentram em habilidades gramaticais, de estrutura da língua, com foco na leitura e escrita. Percebemos que a relação estabelecida pelos PCN (BRASIL, 2000) entre a má formação do professor e a aula lecionada nas escolas regulares pauta-se na questão de saber o idioma, ter conhecimento da língua estrangeira. Faz-se necessário, portanto, adentrarmos um pouco mais sobre algumas características dos cursos de formação de Letras.

## Formação inicial

Freitas e Machado (2013) trazem um percurso histórico dos cursos de Letras no Brasil e salientam que o curso, em sua fase inicial, tinha como objetivo, o estudo de muitos textos de literatura e também a

história da língua, de forma que a sua aprendizagem ocorria via análise e compreensão textual.

Em uma perspectiva mais atual, as autoras mencionam os estudos de Paiva (2004) que apontaram para algumas discrepâncias existentes nos cursos de Letras. A título de exemplo, Paiva relata a falta de atualização do acervo e bibliografia nos cursos, a falta de preparo dos profissionais da área de ensino com relação ao conhecimento de aquisição de línguas e a falta de qualificação dos coordenadores de curso.

Muitas mudanças qualitativas têm sido percebidas na questão do currículo dos cursos de Letras, por exemplo, a separação da licenciatura dupla em algumas instituições. No nosso entendimento, o curso com habilitação única representa um grande ganho para a formação dos profissionais que trabalham com a língua adicional, pois a carga horária destinada ao estudo da língua adicional aumenta significativamente e isso é de suma importância, uma vez que os graduandos dispõem maior dedicação aos estudos do idioma alvo. No entanto, reconhecemos e concordamos com Almeida Filho (2006) sobre a necessidade de mais mudanças que possam ir além da preparação para apenas saber o idioma e ter noção de ensino.

Paiva (2003) nos chama a atenção para a lacuna existente entre as disciplinas de didática e do conteúdo da língua estrangeira nos cursos de Letras, salientando que muitas vezes os profissionais responsáveis por tais disciplinas não possuem conhecimento do idioma, nem de linguística e linguística aplicada que fornecem fundamentação para se refletir no ensino de línguas. Outro aspecto relevante apontado por Paiva refere-se ao descaso da legislação por não determinar a carga horária destinada aos estudos da língua estrangeira nos cursos de Letras. Compartilhamos da indignação da autora quando afirma:

Mesmo nos cursos de diploma único em língua estrangeira, o que vemos hoje são, normalmente, três ou quatro semestres obrigatórios de língua portuguesa cujo conteúdo varia entre dois extremos: treinamento em análise sintática e crítica à gramática

tradicional, com pouco espaço para a produção textual e o letramento acadêmico. Assim, sob o pretexto da supremacia do idioma materno, não se permite um ensino de qualidade de LE, alimentando o círculo vicioso: os Cursos de Letras não formam bons professores, esses professores não têm a competência necessária para ensinar a língua, o ensino básico não oferece um ensino de LE de qualidade e seus egressos procuram o curso de Letras para se transformarem em professores no prazo de três anos. (PAIVA, 2003, p.61)

Entendemos que nem todos os cursos de Letras apresentam as características apontadas pela autora, pois os cursos ofertados em diferentes instituições possuem especificidades do contexto da instituição, dos profissionais envolvidos e há também disparidades com relação ao perfil dos discentes selecionados. Nesse sentido observamos que alguns licenciandos buscam um contato maior com o idioma através de cursos de intercâmbio, em instituições privadas ou já possuem maior fluência no idioma ao ingressarem na universidade. Outros nutrem a esperança de que a formação no curso de Letras seja a chave para aprendizagem do idioma e para o desenvolvimento de habilidades necessárias para tornarem-se docentes de uma língua adicional.

Salientamos, no entanto, que independentemente do nível de proficiência alcançado na língua adicional (LA) pelos licenciados que ingressam na carreira docente nas escolas de educação básica, os desafios advindos da falta de uma política para o ensino de línguas estrangeiras mais consistentes, nesses espaços de ensino, dificultam que até mesmo egressos dos cursos de Letras bem preparados permaneçam com as mesmas habilidades da fluência adquirida. Dentre esses desafios destacamos o grande quantitativo de alunos no espaço da sala de aula e muitas vezes a estrutura física desfavorável para o ensino da LA. Não podemos atribuir a causa do fracasso do ensino de idiomas apenas a má formação dos profissionais, pois esse olhar micro e restrito não condiz com a realidade social e política que vivenciamos.

Reconhecemos que aprimoramentos significativos foram realizados no campo de ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, a título de exemplo mencionamos a obrigatoriedade do ensino de espanhol, com matrícula facultativa a partir de 2010 e a inclusão do livro didático de língua estrangeira no PNLD, pelo MEC, a partir de 2011. Essas iniciativas sinalizaram um grande avanço nas condições de oferta das línguas adicionais aos alunos. No entanto, ainda existe a preocupação com a qualidade dos cursos de formação inicial ofertados para professores de línguas adicionais no Brasil e os saberes promovidos por eles. Nesse sentido, compartilhamos do pensamento de Nóvoa (1995) que nos apresenta a formação com a seguinte possibilidade:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1995, p.18)

Nessa perspectiva, acreditamos que os cursos de Letras, em especial os de Línguas estrangeiras deveriam preocupar-se em contemplar a formação como um estímulo para o desenvolvimento profissional contínuo e buscar preparar os profissionais para atuação, visando a qualidade de ensino no contexto de trabalho do qual farão parte.

Concernente ao pensamento do professor sobre seu processo formativo, Ialago e Duran (2008) apresentam contribuições geradas a partir da pesquisa orientada pela teoria das Representações Sociais desenvolvida com professores de inglês. Os dados apontaram para um “distanciamento de questões mais sociais e reflexivas da própria prática docente” (IALAGO; DURAN, 2008, p.65), as respostas dos participantes evidenciaram uma visão de formação vinculada ao dom, envolvimento emocional e predisposição para aprendizagem de línguas, revelando assim

a necessidade de maior discussão sobre os conhecimentos adquiridos nas licenciaturas.

## A relevância dos Saberes

Iniciamos a discussão desse artigo com uma preocupação referente ao conhecimento do conteúdo e a má formação dos professores de línguas adicionais conforme apontado nos PCN (BRASIL, 2000), pois sabemos que os processos formativos implicam diretamente na prática de ensino. No entanto, reconhecemos que questionar o conhecimento do idioma adquirido pelos docentes nos processos formativos de forma isolada não nos conduz ao entendimento cabal de suas práticas, pois essas contemplam saberes de outras naturezas.

Entendemos que os professores de línguas adicionais necessitam desenvolver conhecimentos relacionados a outros aspectos que implicam na prática. Corroborando com esse entendimento apresentamos as categorias de conhecimento propostas por Gauthier (2006), conforme quadro abaixo. Embora não seja nossa pretensão explicar cada peculiaridade do saber apontado pelo autor, consideramos relevante destacar algumas características desses saberes buscando um enfoque para o perfil dos professores de línguas adicionais.

**Quadro 2:** Saberes propostos por Gauthier (2006)

Saberes disciplinares	Saberes Curriculares	Saberes das ciências da Educação	Saberes da tradição pedagógica	Saberes Experienciais	Saberes da ação pedagógica
-----------------------	----------------------	----------------------------------	--------------------------------	-----------------------	----------------------------

Em linhas gerais o *saber disciplinar* engloba o conhecimento sobre a matéria, o conteúdo a ser ensinado. Para os professores de línguas, refere-se, portanto, ao conhecimento do idioma que no nosso entendimento contempla certo nível de fluência, pois é esperado deste professor o domínio das quatro habilidades – fala, escrita, escuta e leitura. Nesse sentido, o saber disciplinar compreende ainda a estrutura gramatical,



amplo vocabulário e conhecimento sobre gírias e variações linguísticas do idioma. Grossman (1990 *apud* GAUTHIER, 2006) apresenta questionamentos sobre se ainda nesta categoria poderíamos mencionar a história da disciplina. Além da história do surgimento da disciplina, ampliamos esses questionamentos: O professor de idiomas precisa também ter o conhecimento da cultura em que o idioma se insere? Precisa saber sobre a literatura, arte e relações políticas, econômicas e sociais dos países falantes daquele idioma?

Ainda sobre o saber disciplinar Gauthier (2006) alude a categoria de Shulman (1987) sobre o conhecimento pedagógico da matéria, ou seja, o conhecimento do conteúdo aliado as formas de ensiná-lo.

O *saber curricular* compreende o *corpus* de conhecimento selecionado e organizado pela escola em forma de programas a serem ensinados. Assim, nesta categoria entendemos o conhecimento dos professores sobre o currículo de língua inglesa e língua espanhola da escola bem como as orientações fornecidas por documentos oficiais que auxiliam o ensino das disciplinas. A título de exemplo, recorreremos às Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006, onde destacamos objetivos que se enquadram neste conceito do saber curricular aplicado ao ensino de Línguas Estrangeiras, tais como:

[...] retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p.87).

Ainda exemplificando esta categoria de saber, podemos citar também os PCNEM (BRASIL, 2007). Este documento traz uma

orientação relativa ao ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio que ressalta algumas dificuldades enfrentadas pelos professores como heterogeneidade das classes e carga horária semanal reduzida e afirma que, devido a esta realidade, é de suma importância que o professor de idiomas defina metas e estabeleça etapas de aprendizado, selecione de maneira criteriosa competências e conteúdos que serão priorizados no ensino e também procedimentos que possibilitem a aquisição destes, além de articular os saberes da língua estrangeira com outros saberes do currículo. Entendemos que os objetivos e orientações delineados para o ensino do inglês e do espanhol encontrados nestes documentos também se enquadram no saber curricular.

O *saber das ciências da educação* é alusivo aos conhecimentos profissionais que trazem ao professor informações a respeito das várias nuances do ofício de ensinar. Embora não o auxilie diretamente a ensinar, este saber permeia a existência do professor como profissional de ensino por garantir a ele um conhecimento a respeito do seu ambiente de trabalho que é desconhecido da realidade de cidadãos comuns. Por exemplo, presume-se que um professor conheça o sistema escolar, saiba o que é um conselho de classe, diferencie um plano de aula de um plano de ensino. Espera-se que este profissional tenha uma noção sobre como uma criança se desenvolve e sobre como é relevante que ele considere que questões como diversidade cultural, diferenças de classes e outras questões sociais, econômicas e comportamentais funcionam como pano de fundo da ação pedagógica, tanto para ele próprio quanto para os outros membros inseridos no contexto de ensino. (GAUTHIER, 2006)

Traçando um paralelo entre o conceito deste saber com a realidade profissional dos professores de línguas adicionais, remetemo-nos à questão do mito da superioridade do professor de nacionalidade estrangeira, que consiste na crença de que o falante nativo da língua estrangeira ensinada será um professor mais qualificado ao ensino desta língua. Esta crença vem sendo desmitificada há algum tempo. O relatório da UNESCO (1953) já destacava que um professor não está qualificado a ensinar uma língua pelo simples fato de ser falante nativo desta língua.

Corroborando com esta premissa, Rajagopalan (1997, 2002, 2004) complementa esta ideia ao afirmar que o sucesso do processo de formação docente ocorre por intermédio de muita qualificação e prática e não pelo fato do professor ser falante nativo de determinada língua a ser ensinada. Todavia, conforme discussão inicial deste trabalho, ainda encontramos uma relação estabelecida entre a má formação do professor de línguas adicionais e a questão do conhecimento do idioma. Ou seja, considera-se um profissional “mal formado” aquele que não domina o idioma, mas entendemos que aqueles profissionais que não detém os outros conhecimentos inerentes à profissão docente não podem ser considerados aptos a atuarem como professores de línguas adicionais pelo simples fato da fluência.

Sobre o *saber da tradição pedagógica*, Gauthier (2006, p.32) ressalta que é o “saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência.” Trata-se da representação da escola que cada um tem sem mesmo ter frequentado um curso de formação docente.

O *saber experiencial* é o conhecimento adquirido através da experiência. Esta categoria de saber também é exposta por Tardif (2008), porém, o autor utiliza a nomenclatura de *saberes experienciais* mantendo a ideia conceitual de Gauthier (2006). Segundo Tardif (2008), os saberes experienciais são desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções e em sua prática pedagógica e baseiam-se no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio.

De acordo com Gauthier (2006), o *saber da tradição pedagógica* e o *saber experiencial* apresentam certas fragilidades, pois são baseados em pressupostos, ou seja, não são averiguados por meio de métodos científicos. Porém, a representação que os professores possuem da profissão docente não deixa de sofrer influência tanto da tradição quanto da experiência. Estes saberes servem de molde para o comportamento do professor.

Concluindo a discussão sobre as categorias dos saberes, Gauthier apresenta o *saber da ação pedagógica* e assim o define “o saber da ação

pedagógica é o saber experiencial do professor a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula.” (GAUTHIER, 2006, p.33) Nessa perspectiva, o autor sugere a necessidade de legitimação do saber particular, ou seja, uma identificação dos saberes que funcionam na prática, uma teorização dos “truques” a fim de contribuir para identidade profissional.

Esta realidade da falta de validação do saber do professor através de pesquisas científicas realizadas em sala de aula está presente nas áreas da docência como um todo. Em se tratando do ensino das línguas adicionais, alvo deste estudo, esta situação se repete. Não existem dúvidas de que há muito para se estudar, investigar e discutir sobre os diversos aspectos relacionados ao ensino de línguas adicionais e à formação de profissionais com visão ampla a respeito do que seja ensinar e aprender uma nova língua. Porém, os saberes inerentes à construção da identidade profissional do professor de língua adicional, sejam eles adquiridos antes, durante ou após o período de formação inicial, também implicam diretamente na sua prática e devem ser considerados tanto quanto o fato de saber o idioma e de conhecer teorias de ensino.

## **O contexto da Pesquisa**

A partir da discussão sobre os saberes propostos e por entendermos a relevância desses saberes no desenvolvimento profissional optamos por realizar uma pesquisa de natureza quali-quantitativa no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais que pudesse auxiliar nossa compreensão sobre a prática e a relação com os saberes adquiridos. A escolha do IFNMG baseou-se no entendimento de que esta instituição realizou mudanças significativas para o ensino de línguas adicionais no Ensino Médio integrado ao técnico no ano de 2015 e possuir um quantitativo significativo de docentes de idiomas adicionais. O IFNMG conta com 24 professores de línguas adicionais que atuam em diversos campi. Participaram da pesquisa 8 professores, que responderam a um questionário *online* disponibilizado em de 2015.

A pesquisa quali-quantitativa possibilita o aprofundamento dos dados por revelar percentuais significativos de representatividade sobre características da formação dos docentes de línguas adicionais do IFNMG e ao mesmo tempo contempla o posicionamento e a subjetividade dos sujeitos envolvidos sobre os conhecimentos que consideram necessários para prática docente.

A fim de atingirmos o maior número de profissionais decidimos pela aplicação de um questionário online, cujo link foi enviado diretamente aos endereços dos e-mails dos profissionais em efetivo exercício. Neste questionário não foi necessário revelar o nome nem o campus de atuação a fim de garantirmos o sigilo aos participantes. Este instrumento foi elaborado com seis questões de múltipla escolha que possibilitou a comparação gráfica das respostas e uma pergunta aberta. Inicialmente consideramos pertinente a identificação da instituição de Formação Inicial e o curso da graduação. Assim, os participantes tinham a opção de escolherem o curso de graduação em: Letras/ Espanhol, Letras/ Inglês ou Letras/ Português + Língua Estrangeira, sendo necessária a especificação da língua estrangeira na última opção. A fim de analisarmos com maior clareza a produção dos dados gerados elaboramos as seguintes tabelas:

<b>Instituição de formação inicial</b>	<b>Número de docentes</b>
Universidade Estadual de Montes Claros	4
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	1
Universidade Federal Fluminense	1
Funorte	1
Universidade de Brasília	1

<b>Curso</b>	<b>Número de Docentes</b>
Letras Português/Inglês	3
Letras Inglês	1
Letras Português/ Espanhol	2
Letras Espanhol	2

A análise inicial das respostas de múltipla escolha dos questionários nos forneceu estatísticas comparativas sobre a formação inicial dos docentes. O grupo analisado foi composto por 6 professores cuja graduação foi realizada em instituições públicas e apenas 2 em instituições particulares e há predominância da formação com licenciatura dupla, uma vez que de um total de 8 docentes, 5 eram habilitados a lecionarem língua portuguesa e uma língua adicional. A predominância de docentes com habilitação dupla pode ser explicada em virtude de alguns editais de concurso público exigirem um profissional que possa atuar em ambas as línguas, portuguesa e adicional visto que em alguns campi o número de aulas da língua adicional ser insuficiente para o preenchimento da carga horária no cargo. Vale ressaltar, no entanto, que nos últimos anos temos percebido mudanças neste sentido, uma vez que os campi do IFNMG têm desenvolvido ações para o funcionamento de centro de línguas que ofertam cursos de inglês, espanhol e libras, aumentando assim as possibilidades de atuação dos docentes de línguas adicionais.

Ao questionarmos sobre a relevância das disciplinas relacionadas ao conhecimento pedagógico - Prática de Ensino, Estágio, Didática ou similares, 62,5% dos professores escolheram a opção que tais disciplinas contribuíram significativamente para o desenvolvimento da carreira docente. Esse dado revela, como salientado previamente neste artigo, a importância de outros conhecimentos para o desenvolvimento de uma boa prática e não apenas o conhecimento disciplinar, da matéria para atuação em sala de aula.

Visando adentrar um pouco mais na prática dos docentes de línguas adicionais contemplamos no instrumento de produção de dados uma pergunta sobre a escolha das atividades de ensino. Assim, os professores tiveram a possibilidade de escolher uma ou mais respostas dentre as seguintes opções: o material didático que atende as necessidades da turma, materiais extras que encontram em livros ou na internet, materiais utilizados durante a graduação e o material didático realizando adaptações para turma. Destacamos que nesta questão nenhum docente marcou a

utilização de materiais planejados e utilizados durante a graduação. Esse fato nos levou a questionar se a formação inicial não deveria proporcionar aos futuros profissionais um momento de construção de materiais a serem utilizados para o ensino do idioma na Educação Básica, tendo em vista as diferentes realidades de ensino. As outras opções marcadas evidenciaram que dois docentes fazem uso exclusivo do material didático sem recorrerem a outros materiais, ao passo que quatro utilizam exclusivamente materiais da internet e de outros livros, ou seja, não utilizam o material didático adotado pela instituição. Dois docentes revelaram fazer uso do material didático com adaptações para a turma e que recorrem a materiais extras em outros livros ou na internet.

Outro dado que buscamos descobrir sobre a prática docente foi o quantitativo com relação ao planejado e o efetivamente ensinado na opinião dos professores. Assim, apresentamos quatro opções de respostas para a seguinte questão: Sobre o conteúdo planejado e o conteúdo efetivamente ensinado posso afirmar que: 1) Há uma grande diferença, pois a indisciplina e falta de interesse dos alunos dificultam o processo ensino aprendizagem. 2) Consigo realizar 80% ou mais do conteúdo planejado. 3) É possível cumprir cerca de 50% do planejado e 4) A pouca carga horária impossibilita o avanço do conteúdo. A análise revelou que 2 conseguem cumprir 50% do conteúdo planejado ao passo que 4 conseguem cumprir 80% ou mais do conteúdo planejado. 2 optaram por indicar apenas que a pouca carga horária impossibilita o avanço do conteúdo. Interessante destacar que nenhum docente escolheu a opção sobre a falta de interesse dos alunos e indisciplina como um problema para o ensino do conteúdo.

As questões de natureza quantitativa nos ajudaram a entender, de forma geral, o público de nossa pesquisa e a sua formação, bem como a perceber alguns aspectos relacionados à prática cotidiana, como por exemplo, a utilização dos materiais didáticos e como os docentes percebem algumas diferenças entre o conteúdo que planejam e o ensino

efetivo. Todavia, a nossa pesquisa foi ampliada por proporcionarmos aos docentes a oportunidade de se expressarem com relação aos conhecimentos que consideram necessários para o desenvolvimento das suas práticas, de forma satisfatória.

A fim de analisarmos as produções escritas dos docentes, decidimos utilizar a técnica de Bardin (1977), compreendendo os três momentos de a) pré-análise, b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Assim, no primeiro momento estabelecemos indicadores para interpretarmos as informações coletadas. Visto que o foco principal da pesquisa era o de entendermos se os saberes abordados por Gauthier (2006) seriam elencados nos conhecimentos que os professores consideram relevantes para uma boa prática, optamos por elaborar os indicadores de interpretação a partir das categorias dos saberes.

No segundo momento, a exploração do material, Bardin (1977) menciona a necessidade de codificação, ou seja, o recorte textual em unidades de registro de acordo com temas correlatos. Tendo em vista os indicadores de interpretação baseados nas categorias de Gauthier (2006) desenvolvemos essa etapa através da análise coletiva dos dados, ou seja, buscamos extrair e agrupar os conhecimentos citados no conjunto de respostas dos professores nas respectivas categorias de saberes: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais, saberes da ação pedagógica.

O terceiro momento da técnica de Bardin (1977) consiste do tratamento dos dados, inferência e interpretação, portanto, buscamos fazer a análise comparativa através de aspectos do discurso dos professores que assemelhavam-se as categorias dos saberes docentes. Essa análise e interpretação nos levaram aos seguintes resultados:



**Síntese da análise de conteúdo elaborada pelas autoras**

<b>Indicadores de Interpretação: Categoria de Saberes (Gauthier, 2006)</b>	<b>Trechos extraídos das produções escritas dos professores</b>	<b>Interpretação: Saber presente (SP) Saber ausente (SA)</b>
<b>Saber disciplinar (matéria)</b>	Estrutura da língua, vocabulário, conhecimento da língua, gramática, conhecer conteúdo, domínio da língua, competência linguístico-comunicativa.	SP
<b>Saberes curriculares</b>	Necessidades e demanda da localidade	SP
<b>Saberes das ciências da educação</b>	Competência profissional	SP
<b>Saberes da tradição pedagógica</b>	–	SA
<b>Saberes experienciais</b>	–	SA
<b>Saberes da ação pedagógica</b>	Aprimorar metodologia...ter bastante didática, habilidades didáticas para ensinar, conhecimento da aplicação da teoria, competência aplicada	SP

A análise a partir das categorias nos ajudou a perceber que alguns saberes ficaram claramente evidentes nas produções escritas dos docentes, ao passo que as categorias de saberes da tradição pedagógica e saberes experienciais não foram apontadas. Resgatando os pressupostos de Gauthier (2006) entendemos que tais saberes, embora presentes nas práticas de ensino são caracterizados pela subjetividade e dificilmente reconhecidos pelos docentes.

Tardif (2011) aborda essa relação dos professores com seus próprios saberes, ao afirmar que a relação existente entre docente e saberes é de portador e transmissor do saber, mas não de identificador e definidor dos saberes. Na questão da subjetividade, Gauthier (2006) aponta que o saber da tradição pedagógica, por exemplo, envolve representações sobre os ambientes escolares ligadas a recordações desde a infância e do cotidiano vivenciado. Este saber também sofre transformações pelo

próprio saber experiencial, de forma que o entendemos como um saber existente na mente que serve de guia para desenvolvermos nossas ações no contexto particular.

O saber experiencial, como sugerido pelo termo, emana das experiências de ensino vivenciadas no contexto particular da sala de aula e que permanecem em segredo. Por não se tornarem cientificamente validadas tornam-se passível de equívocos. Como estudiosas do ensino e aprendizagem de línguas, acreditamos que pesquisas mais direcionadas para a compreensão deste saber nos contextos de sala de aula possam trazer ricas contribuições sobre a aprendizagem discente.

Além dos saberes categorizados a partir das produções escritas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, registramos que conhecimentos de outras naturezas foram citados como necessários para o desenvolvimento de uma prática satisfatória pelos docentes de línguas adicionais do IFNMG. Dentre esses, destacamos vários trechos que levaram a necessidade de conhecimento dos alunos e suas características, como mencionado na categoria proposta por Shulman (1987). Os trechos foram: “conhecimento da realidade do grupo”, “do público alvo”, “conhecer os alunos” “lidamos com alunos de níveis muito diferentes”, “saber o objetivo a ser alcançado pelo seu grupo de alunos”, “entender a turma e suas necessidades”, “contexto da turma”. De fato, ao ensinarmos um idioma adicional é fundamental ter esse saber específico relacionado aos alunos, a realidade em que vivem e as necessidades do grupo.

Ressaltamos ainda que os docentes fizeram alusão às competências de Almeida Filho (2002) como fundamentais para a formação do professor de línguas estrangeiras, apontaram a necessidade de conhecimento da cultura, a necessidade de conhecer a multiplicidade de metodologias bem como saber utilizar tecnologias e métodos de ensino.

## **Considerações Finais**

Esperamos que os dados da pesquisa desenvolvida e as reflexões apresentadas possam ter oportunizado contribuições para o campo da

formação dos docentes de línguas adicionais bem como na discussão dos saberes.

Reconhecemos, no entanto, a necessidade de mais produções nesse campo de discussão, em especial como tais saberes são mobilizados na prática, pois é a partir da identificação e teorização dos saberes que podemos iniciar os processos de reflexão que nos ajudam a compreender o nosso contexto, visando um ensino melhor.

Portanto, ratificamos que esta pesquisa não tem a intenção de encerrar a discussão sobre o assunto, ao contrário, ela propõe novas questões para o enfrentamento, apontando possibilidades de realização de novas pesquisas para melhor entendimento dos conhecimentos necessários aos docentes de línguas adicionais para o desenvolvimento de suas práticas.

### Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes. 3ª ed. 2002.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo: APLIESP, n.9. p.9-19, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Vol. 1. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007.

FREITAS, Mirelle da Silva; MACHADO, Patrícia Roberta de Almeida Castro. **Os cursos de letras e a formação profissional dos professores de LE em perspectiva histórica**. Revista HELB, Universidade de Brasília, ano 7, n.7, 1/2013. Disponível em: [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=213:os-cursos-de-letras-e-a-formacao-profissional-dos-professores-de-le-em-perspectiva-historica&catid=1114:ano-7-no-7-12013&Itemid=18](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=213:os-cursos-de-letras-e-a-formacao-profissional-dos-professores-de-le-em-perspectiva-historica&catid=1114:ano-7-no-7-12013&Itemid=18) . Acesso em: 2016.

GAUTHIER, Clermont *et. al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

IALAGO, Ana Maria; DURAN, Marília Claret Geraes. **Formação de professores de inglês no brasil**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação do professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira e CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília, Unb, 2003. P.53-84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm> . Acesso em: 24 set 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over “new/non-native Englishes”**. Journal of Pragmatics, v. 27, p. 225-231, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Ines.

(Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 21-45.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **The concept of “World English” and its implications for ELT**. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

SHULMAN, Lee. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. *Educational Reseacher*, p.4-14, fev. 1986.

SHULMAN, Lee. **Knowledge and teaching: foundation of a new Reform**. *Heavard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Vozes: Rio de Janeiro, 2011.

UNESCO. **The use of the vernacular languages in education**. Paris: Unesco, 1953.

*Mestranda Carla Gracielle Ramos Fraga*

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Brasil

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Programa de Pós Graduação em Educação

Membro do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (GPELED/CNPq)

E-mail: carla.fraga08@gmail.com

*Mestranda Paula Rodrigues Diamantino*

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Brasil

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Programa de Pós Graduação em Educação

Membro do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (GPELED/CNPq)

E-mail: pauladiamantino@hotmail.com

*Dr<sup>a</sup> Denise Aparecida Brito Barreto*  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Programa de Pós Graduação em Educação  
Membro do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (GPELED/CNPq)  
E-mail: deniseabrito@gmail.com

Recebido em: 02 de outubro de 2015

Aprovado em: 22 de janeiro de 2016