

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO E CAPACITAÇÃO

(PDC – PARTE I)



“Quero o melhor serviço, pelo menor preço e para ontem!”

Caro(a) colaborador(a),

(15:02)

Neste *handout*, o primeiro de uma sequência, você encontrará orientações para ajudá-lo a desenvolver suas atividades em nossa escola e a entender a proposta de capacitação e formação continuada do **perfil profissional crítico-reflexivo** em nossa equipe.

Para tanto, com base em nosso empirismo e em pesquisas bibliográficas, aliando teoria e prática, desenvolvemos esse plano, um ciclo de aprendizagem e de melhorias contínuas tanto com relação ao processo quanto ao produto a fim de que todos possam fornecer com seriedade, eficiência e eficácia, atendimento e ensino-aprendizagem de qualidade em nossa instituição, nos **serviços aqui oferecidos**, abaixo elencados:

- . Aulas adequadas a todas as faixas etárias e aplicadas a diferentes objetivos e habilidades linguísticas (ler, falar, escrever, ouvir) nos seguintes idiomas¹: inglês, português, espanhol, francês, italiano, alemão e japonês.

- . Aulas elaboradas, customizadas, a partir das necessidades do aluno, que denominamos de *tailored courses* (**cursos sob medida**: talhados para seu objetivo), ou *language for specific purpose* (*LSP*), para viagens, para vestibular, para fins acadêmicos, profissionais das mais diversas áreas, tais como, de negócios, médica, odontológica, engenharia, advocacia entre outras.

- . Aulas de português, redação e gramática, para nativos e estrangeiros de acordo com a necessidade do aluno (para concurso, vestibular, OAB).

- . Aulas para Vestibular, Concursos Públicos e Privados, ENEM, ENADE, bem como de reforço escolar tanto das línguas acima mencionadas quanto de outras disciplinas escolares (química, física, matemática).

- . Preparatórios para exames, provas de proficiência internacional, tais como *PET, FCE, CAE, CPE, TOEFL, IELTS, TEAP, TRINITY e TOEIC*, e nacionais (*TEAP, EPPLE*)² para ingresso em cursos de pós-graduação *lato sensu*³ e *stricto sensu*⁴ (mestrado, doutorado) ou no mercado de trabalho.

- . Tradução, versão e revisão de resumos (*abstracts*), artigos acadêmicos para publicação, TCCs, monografias, dissertações e teses.

- . Serviço de intérprete e acompanhamento de grupos em eventos (nacionais ou internacionais) no Brasil e no exterior.

- . Curso Preparatório para entrevista de trabalho em quaisquer dos idiomas ensinados e para concursos.

- . Consultoria linguística para outras instituições escolares.

- . Aperfeiçoamento metodológico, pedagógico e linguístico para professores de línguas.

- . Aulas de cultura e culinária aplicadas ao ensino de idiomas como parte do conhecimento da cultura nacional e/ou estrangeira.

- . *Couching* de orientação educacional, profissional e organizacional.

Todos os serviços acima têm a disposição laboratório de computadores moderno, auditório, área de lazer, cafeteria, salas de aulas temáticas, atividades em *TV* e *DVDs* pedagógicos e/ou cinematográficos, *CDs* com diversos estilos musicais, *CD-ROMs*, *DVD-ROMs*.

Além disso, o **Centro Cultural** disponibiliza biblioteca, videoteca e dvdeoteca atualizadas para consulta de materiais de referência ou retirada, sendo que alguns livros possuem com *CD-ROM*; livros de gramática, leitura, redação, vocabulário, *listening* e teste de proficiência; revistas

¹ O termo idioma e língua serão aqui utilizados como sinônimos. Importante estabelecer a diferença entre língua estrangeira (LE) e língua materna ou língua mãe (LM).

² Somos Centro aplicador de exames de proficiência internacional (TOEIC, TOEFL Institucional e TRINITY) e nacionais (TEAP, EPPLE).

³ As pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (*Master Business Administration*). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma. Ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino – Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996.

⁴ As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno obterá diploma.

nacionais e internacionais (algumas com CD); vídeos; CDs de música, CD-ROMs, DVD-ROMs, DVDs e jogos pedagógicos.

Portanto, a fim de que se possa alcançar a melhor prestação dos serviços acima listados, necessário se faz que o profissional que os forneça apresente algumas características. Daí a necessidade de se estabelecer aqui o **PERFIL PROFISSIONAL CRÍTICO-REFLEXIVO**⁵, gestor, emocionalmente inteligente e psicológico necessário para todos os colaboradores de nossa equipe.

Para se estabelecer o perfil mencionado, é realizada continuamente pela própria equipe uma **análise de funções (cargos)**, fornecendo as **atribuições, responsabilidades** e as **Descrições das Funções (DF)** para estabelecer a relação sistematizada das atividades, com detalhes, que permitem a compreensão do que, como e o porquê é feita cada uma das tarefas e atividades.

Em seguida, estabeleceram-se as **especificações (requisitos) das funções**, contemplando as condições exigidas do ocupante com relação à escolaridade, experiência, conhecimentos específicos, bem como as responsabilidades do ocupante por erros, materiais, equipamentos, ferramentas, condições de trabalho, requisitos físicos, etc.

Tal análise trata-se de um instrumento básico para programas de gestão de pessoas (administração de funções e salários, plano de carreiras⁶, avaliação de desempenho, treinamento), essencial na atividade de recrutamento e seleção de pessoal. Para tanto, baseados nessa análise de funções, ponto de partida para se compor as competências fundamentais para se desempenhar bem uma função, traçamos o perfil dos candidatos a serem procurados. Cabe aqui um parêntese para que a terminologia “competência” seja plenamente compreendida.^(15:07)

Plano das Atividades de Acompanhamento e de Desempenho do Programa de Formação e Capacitação Profissional

“Life is a series of tests. Some of them just count more.” (Unknown)

Assim, a fim de alcançar os objetivos expostos acima e nas seções anteriores, delineamos o seguinte plano que inclui ações a fim de melhor (in)formar, integrar e capacitar os membros da equipe:

1) Comunicação Interna (CI) via e-mail e/ou WhatsApp:

Foi decidido que Comunicações Internas (CIs) com orientações, materiais a serem lidos (sobre reflexão, seleção e preparação de Materiais, *Handouts*), bem como solicitações/explicações/decisões sobre as atividades/aulas/encontros/palestras/*workshops* seriam feitas via e-mail e/ou WhatsApp. Tal decisão visa facilitar e agilizar a comunicação entre todos, visto que nem sempre é possível haver encontros presenciais e que, na verdade, muitas vezes, são desnecessários para comunicar pequenas decisões ou atividades. Daí a necessidade de todos os colaboradores terem e-mail e WhatsApp, checarem diariamente e se manifestarem sobre o que leram para que as CIs atinjam seus objetivos.

2) Encontros presenciais e/ou mediados pelo computador

2.1) Encontros: parte do Programa de Capacitação Contínua

Desvelando os porquês: Busca do Perfil Profissional Almejado

Workshops, reuniões, conversa(s), cafés são parte do Programa de Capacitação Contínua de todos os setores a fim de mostrar o(s) porquê(s) e a importância de cada passo do nosso programa e funcionamento, bem como os mecanismos necessários para que todos possam ter um alto nível de capacitação, um dos nossos grandes diferenciais no mercado.

Além disso, salientar a necessidade de formação contínua, destruindo a crença de que o ao terminar a graduação/curso, alguém está “formado”, bem como a de que há uma única competência, para ser um BOM profissional; mas há SIM de se falar em **diversas competências** que integram a formação de um profissional, como, por exemplo, a do Professor (Fig. 3).

⁵ Texto-resumo elaborado a partir do livro **O professor reflexivo**, da série Portfolio da editora SBS.

⁶ Níveis: Mentee I, II, III, IV, V; Instructor I, II, III, IV, V; Teacher I, II, III, IV, V; Consultor I, II, III, IV, V.

⁷ “A vida consiste em uma série de testes. Alguns contam mais do que outros.”(Autor desconhecido)

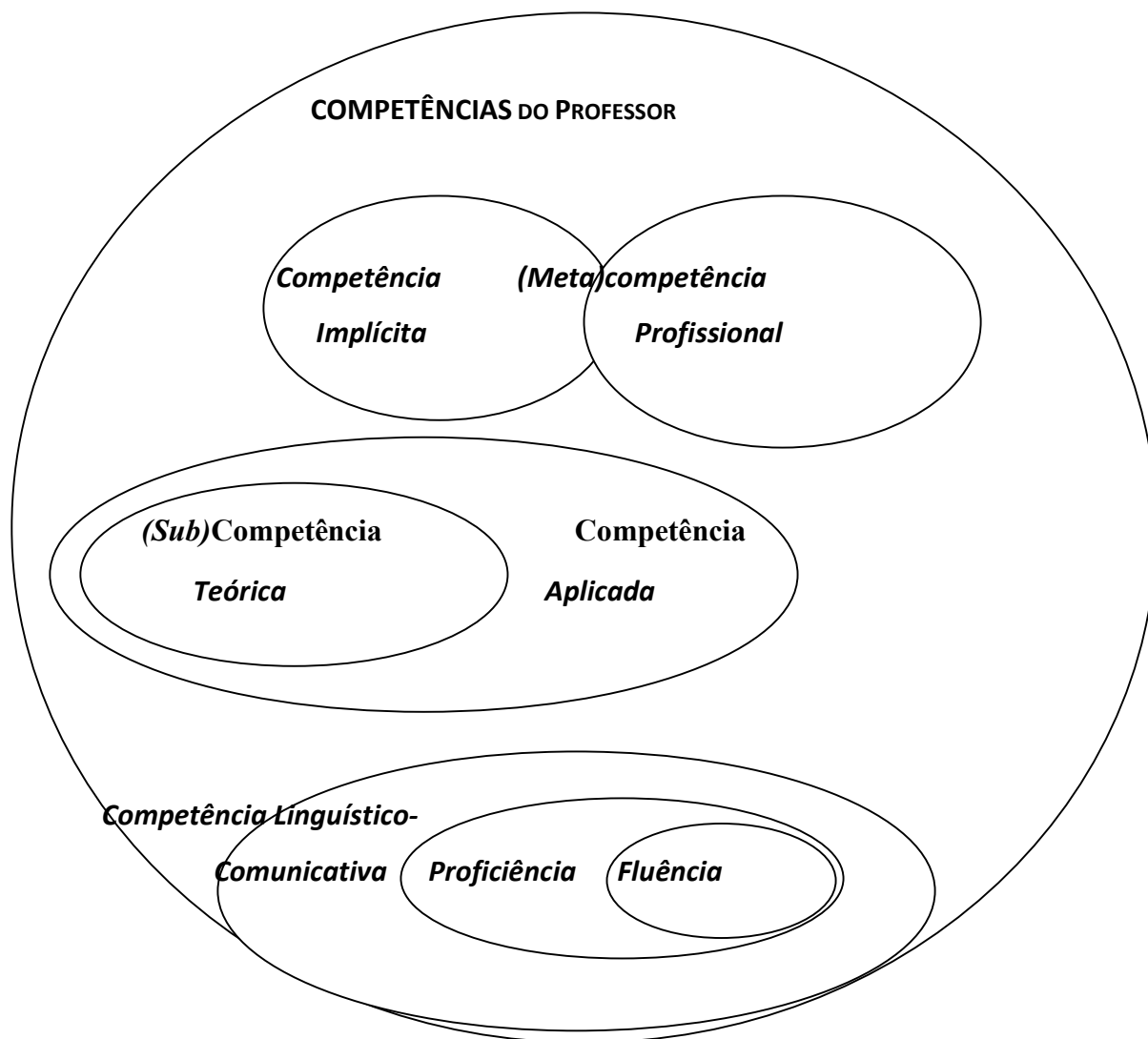


Figura 3. Esquema das competências do professor, baseado em Almeida Filho (1993).

Para Almeida Filho (2004), em seu artigo **Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE**, os professores agem orientados por uma abordagem/filosofia de ensino e para ensinar profissionalmente uma língua é necessário ter competências (capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões), a saber,

↳ **competência implícita:** constituída de intuições, crenças e experiências do professor. Bourdieu (1991) se refere a essa condição de ensinar como o **habitus** do professor, um conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências que vivencia;

↳ **(Meta)competência profissional:** é aquela que leva o professor a conhecer seus deveres, obrigações, potencial e importância social no exercício de sua prática (nível mais elevado de consciência e fruição profissional). Abarca também a questão ética, a moral.

↳ **competência linguístico-comunicativa (CLC):** refere-se ao conhecimento linguístico necessário para operar em situações de uso da L-alvo, sendo fluente e proficiente na Língua;

↳ **competência aplicada:** é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (sub-competência teórica), permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém;

↳ **(sub-)competência teórica:** é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com sua formação (universitária), pesquisa aplicada na área de aprendizagem e ensino de línguas; todo arcabouço teórico que ele possui. Devido a ela, o professor é capaz de explicar os processos com os quais trabalha.

Desse modo, o esquema acima representa as várias competências que integram a formação do profissional, que, portanto, não se limita à mera competência linguística (comunicativa, proficiência e fluência), mas também abrange a teórica, a implícita, a profissional e a aplicada. Ilustra, por conseguinte, que a formação profissional e a construção da identidade social do professor de LE são muito mais complexas, afetando, conseqüentemente, as práticas discursivas e as relações sociais.

Vale lembrar que esse esquema pode ser aplicado em qualquer profissão ou cargo, bastando substituir a **competência linguístico-comunicativa** pelo outro conhecimento a ser ensinado, por exemplo, a competência matemático-financeira, entre outras, valendo, portanto, para a capacitação de outros setores (ADM, Financeiro).

Assim, a competência profissional, nível mais elevado de consciência e fruição profissional, é considerada a mais nobre das competências, nas palavras do próprio autor:

é a capacidade maior de mobilização, avaliação dos recursos e intervenção nas outras competências a partir de um conjunto de conhecimentos/concepções, capacidade de ação e atitude que tem a ver com o ser professor(a) de língua(s) reflexivo. Os conhecimentos/concepções que orienta as ações e decisões dos professores interam o que tenho denominado abordagem de ensinar em outras publicações (por ex., Almeida Filho, 1993, 1999 e 2004). (ALMEIDA FILHO, 2004, p. CONHECER)

Entretanto, um limite ou ausência de qualquer uma dessas competências/habilidades pode significar que a formação do (professor) profissional encontra-se deficitária (CONSOLO, 1990, 1999; SILVA, 2000), gerando problemas em SA, por exemplo, a não aprendizagem da produção oral na LE. Tais questões evidenciam-se, por exemplo, ao analisarmos como e sob quais parâmetros a questão da proficiência desses futuros professores de LE vem sendo tratada na sua formação (ALMEIDA BORGES, 2009; ANCHIETA, 2010; BAFFI-BONVINO, 2009; CONSOLO, 2002, 2004, 2005; DIAS, 2003; TEIXEIRA DA SILVA, 2000). Desde 1990, Consolo apresenta dados a respeito, por exemplo, da (não-)proficiência oral dos professores de LE, não favorecendo, por exemplo, o ensino da oralidade e nem insumo favorável e suficiente na SA (KRASHEN, 1982):

Na maioria das escolas públicas, os depoimentos e fatos indicam que a proficiência dos professores de LE seja, ao menos, questionável. Embora os *Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental* (para Língua Estrangeira) apontem [...] “espaços para exposição do aluno” a amostras de oralidade e “o envolvimento com aspectos lúdicos que a língua oral possibilita”, enfatiza-se que esses espaços não implicam engajamento no discurso oral (p. 6). [...] que não deve ser priorizada, devido à relevância da leitura e às “condições [...] na maioria das escolas brasileiras” [...] (p. 5). Dentre esses vários fatores que tornam as condições na escola brasileira menos propícias para se ensinar as habilidades orais, verifica-se inclusive que muitos professores de LE no Brasil não são competentes para falar a própria língua que ensinam. (CONSOLO, 2000, p. 5-6)

Ao descrever os profissionais atuantes no ensino de ILE, Oliveira (2001) também levanta a questão de que o professor de LE, em geral, encontra-se longe do ideal de uma boa formação, pedagógica e/ou linguístico-comunicativa, o que possui é “fruto apenas de esforço próprio, pois os cursos de licenciatura, em geral, ensinam sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de língua estrangeira”. Baffi-Bonvino (2007, p.16) também aborda a questão, dizendo que:

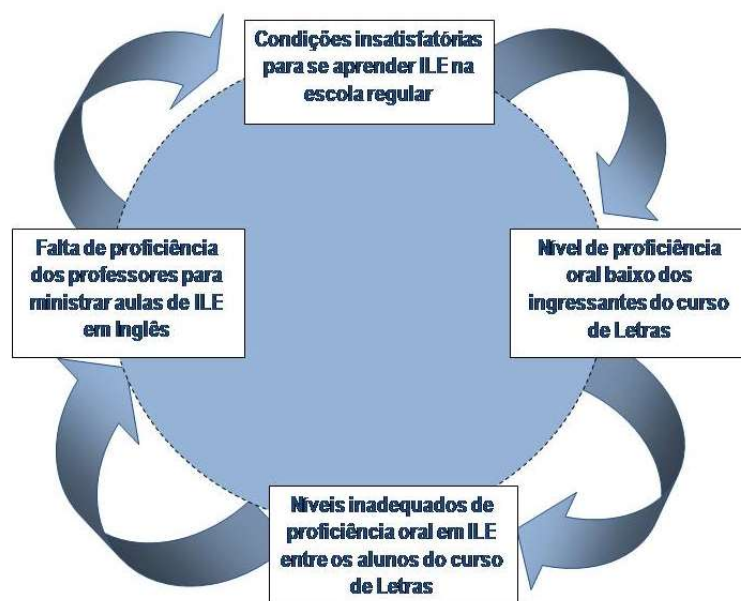
Fatores como a dupla habilitação em LI e em Língua Portuguesa, [...] as aulas de Prática de Ensino e de Literatura dadas em Língua Materna (LM), a crença comum de que não é possível aprender uma LE nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, corroboram o convencionalismo de que os professores de contextos educacionais regulares não apresentam qualidade satisfatória. [...] No contexto de escolas de Ensino Fundamental e Médio no Brasil, em decorrência da maneira como alguns profissionais do ensino de LE, principalmente de inglês, entendem os PCNs, observa-se que um enfoque maior é dado à leitura do que às outras habilidades da língua. Do mesmo modo, alunos e professores de ILE em geral, apesar de apresentarem grande preocupação com a produção oral, acabam por adotar uma abordagem mais tradicional de ensino e aprendizagem de LE, em que o foco está na gramática, na leitura e na escrita, e não na produção oral. Conseqüentemente, a produção oral, em certos contextos educacionais, acaba se tornando insatisfatória, tanto em sala de aula como em situações de teste.

Estudos como estes comprovam a baixa competência e proficiência linguísticas de professores de línguas estrangeiras (LEs) o que pode implicar no insucesso do ensino na escola

regular, gerando um 'círculo vicioso', conforme expõe Consolo ao tratar do assunto, apresentando primeiramente o conceito de competência linguística:

A competência linguística, definida em termos do conhecimento de uma língua, é um nível de proficiência adequado para seu uso em tarefas que exijam essa competência, constituem requisitos essenciais no perfil de profissionais que atuam ou que venham a atuar como professores da língua em questão. Estudos sobre a realidade de professores de língua estrangeira (LE) no contexto brasileiro (por exemplo, ALMEIDA FILHO, 1992; BASSO, 2001; CONSOLO, 2005a; IBRAHIM, 2006; MARTINS, 2005) apontam a falta de competência e a baixa proficiência nas línguas que esses professores ensinam como um problema que se perpetua, tanto na realidade dos contextos de ensino (por exemplo, CONSOLO, 1990; GARCIA, 2001; PINHEL, 2004) como nos cursos de formação de professores (BAGHIN-SPINELLI, 2002; DIAS, 2003; PINTO, 2004; TEIXEIRA DA SILVA, 2000, entre outros). Esses estudos nos permitem reconhecer, conforme apontado por Consolo (2008), que a baixa competência e proficiência linguísticas (PL) de professores de línguas estrangeiras (LEs) pode implicar no insucesso do ensino dessas LEs na escola regular, gerando um 'círculo vicioso', conforme ilustrado na figura 1 [...]. (CONSOLO, 2008, p.1)

Figura 4 - Círculo vicioso proposto por Consolo (2008b, p. 85), adaptado por Baffi-Bonvino (2010)



Assim, para que essa não seja uma situação a ser vivida pela instituição e, conseqüentemente, todos os profissionais aqui alcancem as competências acima citadas, tornando-se professores críticos-reflexivos, desenvolvemos atividades para os *mentees* a cada semestre, de acordo com sua classificação, devidamente acompanhadas por um *mentor*, professor orientador, que incluem, entre outras, as seguintes:

2.2) Encontros com o mentor: a fim de promover discussões e análises das aulas observadas e preparadas, bem como de textos a serem lidos e de atividades feitas que serão pilotadas em SA.

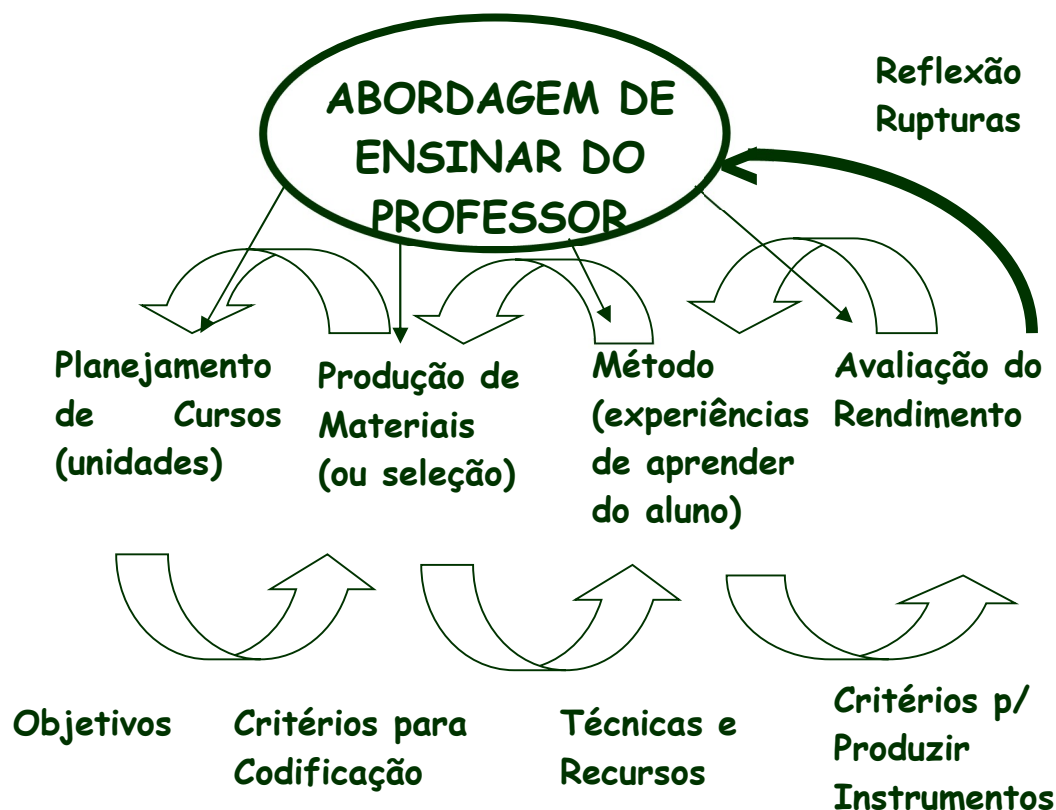
Discutir questões sobre a seleção, preparação/elaboração e adaptação de materiais didáticos e critérios de avaliação/feedback a fim de promover oportunidades e condições aos professores (pré-ou em serviço) para refletirem, questionarem, compreenderem e, finalmente, avaliarem os pressupostos teóricos e práticos da utilização de uma abordagem, um método, de materiais, técnicas, recursos tecnológicos em SA.

Assim, além de (re)pensarem com base em sugestões sobre/de diversos tipos e usos de materiais e atividades com CD-ROMs, DVDs, vídeos, CDs e o uso das novas tecnologias (internet, computadores). Vale, ainda, lembrar da importância de se discutir as questões sobre reflexão crítica sobre as atividades já preparadas, abordagem, tais como:

→ Quais são as tarefas que aguardam um instrutor? Para que servem tais atividades? Quando e por que aplicá-las?

→ Uma abordagem funciona como uma força reguladora que orienta as decisões e ações do professor na construção do seu ensino: como você analisa sua abordagem de ensino? Do ponto de vista da Linguística Aplicada, é desejável que haja uma explicitação pelos professores da sua

abordagem de ensinar? Você consegue entender e explicar o esquema abaixo com base em sua abordagem de ensinar de Almeida Filho (1993)?



3) **Observação de SA, Leituras Teóricas e Reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem com o mentor.**

O *mentee* precisa estudar a língua ou matéria e acompanhar/observar uma SA, bem como realizar leituras sobre o processo de ensino-aprendizagem a fim de visualizar, enquanto futuro educador, a atividade pedagógica e refletir sobre pontos positivos e negativos a respeito dos procedimentos didático-pedagógicos que ocorrem em SA.

Dentre tais, encontram-se as Descrições de Funções (DFs), textos técnicos (artigos, dissertações, livros, teses), os **handouts** e **workshops** que são oferecidos pela instituição a fim de ajudar na preparação de atividades, aulas. O primeiro deles é sobre *O Ensino de Língua Estrangeira e as Novas Tecnologias*, parte integrante do mundo globalizado e grande desafio para muitos instrutores que, conseqüentemente, fazem emergir novos desafios para o professor de LE em SA.

A fim de promover oportunidades e condições aos educadores (pré-ou em serviço) para refletirem, questionarem, compreenderem e, finalmente, avaliarem os pressupostos teóricos e práticos da utilização das novas tecnologias em SA, tal *handout* apresenta sugestões de diversos tipos de materiais e atividades com CD-ROMs, DVDs, vídeos, CDs e o uso da internet.

O segundo, *Preparação e Seleção de Materiais: Atividades Motivadoras para o Ensino de Língua Estrangeira*, lembra que ensinar é, ao mesmo tempo, uma arte e uma ciência. O ensino eficaz requer uma compreensão de pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem e a instrução, bem como conhecimento de técnicas e estratégias eficazes, com criatividade. Conseqüentemente, tornar-se professor, com um repertório rico de conhecimento bem organizado sobre as muitas situações específicas do ensino, significa ter as 5 competências assim como entender as 4 operações globais de ensino, apontadas por Almeida Filho (1993).

Desse modo, entre as várias incumbências do educador encontra-se a de motivar os alunos. Em função disso, esse *handout* apresenta e discute diferentes formas de se motivar o aluno a desenvolver a competência linguístico-comunicativa e intercultural a partir da seleção/preparação de diversos tipos de materiais e de atividades motivadoras, promovendo uma análise contrastiva entre as culturas brasileira e estrangeira.

Desse modo, estamos propondo um processo reflexivo e participativo no qual o futuro professor analisa a *performance* em sala de aula, seja da perspectiva da (auto-)avaliação, seja a partir do/de olhar o outro, objetivando-se, assim, a melhoria no processo ensino-aprendizagem, maior integração entre corpo docente e discente e a valorização do cotidiano profissional do docente.

Ao final do processo teremos levantado, em prol da qualidade da educação, subsídios que permitirão a essa instituição construir uma política de **Formação Continuada** que faça sentido e responda às demandas do processo de ensino-aprendizagem vigente.

4) Dar Plantão (Tutoring Classes)

O plantão passa a ser um Laboratório (parte prática) a fim de que o *mentee* adquira experiência e traquejo para futuramente enfrentar a sala de aula, contribuindo para dar maior autoconfiança, além de poder começar a trabalhar inicialmente com menos (3/6) alunos do que em uma sala de aula (12/13), bem como conhecer o aluno mais individualmente.

Assim, para que isso ocorra, é importante conhecer os fundamentos teóricos da metodologia e a abordagem de ensino da instituição. Para tanto, algumas definições são necessárias, tais como:
→ **Abordagem:** é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas acerca da natureza da linguagem humana, de LE e do processo de aprender e de ensinar línguas.

→ Desse modo, uma abordagem se constitui **numa verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do educador nas distintas fases da operação global de ensino.**

→ **Em outras palavras, a abordagem de ensinar se compõe do conjunto de pressupostos de que o professor dispõe para orientar as ações da operação global de ensinar uma LE.**

5) Conscientização da função da tarefa/estudo em casa. É necessário conscientizar o aluno sobre a relevância de fazer a tarefa e estudar em casa como uma verificação do que foi aprendido ou não em SA antes dele ter seu conhecimento testado em avaliação formal (prova), fornecendo subsídios/*feedback* do que deverá ser retomado. Tal conscientização é de extrema importância e deve ser uma constante de todos os colaboradores da instituição. Vale lembrar que, em caso de haver quaisquer dúvidas na tarefa ou estudo, a escola fornece o plantão diariamente e gratuito para que o aluno possa sanar tais dúvidas.

6) Reflexão sobre o Material (Para-)didático: pensar o porquê de nossos materiais didáticos e paradidáticos (livros, CDs, CD-ROMS) serem como são e o porquê foram elaborados/selecionados (materiais/exercícios extras: músicas, filmes, jogos pedagógicos) para comporem nosso trabalho.

7) Preparação de Atividade(s) de Música. É solicitado que se prepare atividade(s) em diferentes níveis para uma mesma música e colocada no padrão estético e organizacional da escola para que todos possam utilizá-la depois de ser pilotada na sala dos *mentors*.

8) Piloto das músicas preparadas para análise e validação. Depois de uma prévia reflexão crítica sobre a atividade com seu *mentor*, a atividade citada no item 7 deverá ser aplicada em sala de aula com a presença do *mentee* para que o mesmo possa ver se sua atividade estava adequada ou não. Caso alguma imprecisão seja detectada, cabe, ao próprio *mentee*, fazer reformulações na atividade para depois disponibilizá-la para os demais poderem utilizar.

9) Preparação de Atividade(s) de DVD/Vídeos/TV. Além de apresentar as mesmas finalidades e objetivos da de música (item 7), pretende mostrar o uso das novas tecnologias como parte integrante do mundo globalizado.

10) Piloto das atividades com filmes/seriados/documentários preparadas para análise e validação. Para análise e validação de sua utilização em sala de aula, a reflexão crítica sobre a atividade, conforme itens 7, 8 e 9.

Assim, toda atividade preparada **seguirá o Padrão Pré-estabelecido** porque **trabalhamos em equipe**. Se todos fizerem uma atividade, de música ou de vídeo, por exemplo, em cada semestre, teremos várias para serem utilizadas já preparadas e, portanto, as atividades estarão disponíveis para serem utilizadas por todos. Outro ponto importante, é fazer a *answer key* (gabarito), colocar o número do CD/DVD/track, baixar o clipe e o áudio que facilitará encontrar e utilizar a atividade/CD/DVD futuramente.

Além disso, uma padronização (na estética, no produto, no processo) mostra organização e qualidade do serviço que é fornecido a todos os alunos por qualquer um dos colaboradores da escola, além de estarmos respeitando, assim, as fases da:

→ **Operação global de ensino que** compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a L-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes.

11) Correção dos cadernos, *handouts*, livros por cada mentee e mentor a fim de se promover um acompanhamento e ver o (des)empenho individualizados, buscando dar um *feedback* posterior. Desse modo, tanto a correção de tarefas, de cada atividade em sala de aula e de cada prova em SA, trata-se de um Avaliar Contínuo, tendo como objetivo a formação continuada do profissional autocrítico e consciente das práticas discursivas da SA, que será, assim, capaz de analisá-las à luz dos objetivos a serem alcançados e dos conhecimentos que de fato são construídos por professores e alunos.

Portanto, implica um componente da educação contínua que não pode ser visto em termos apenas de produtos, mas sim entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo à medida que caminha em sua tarefa de educador. Desse modo, essa postura precisa permear todo o trabalho, eliminando, conseqüentemente, a ideia de um produto acabado, pois o verdadeiro educador fará sempre, e não saberá apenas uma técnica, em um momento ou período determinado.

Vale lembrar que apesar do ato de avaliar ser parte da vida humana, uma idiosincrasia universal de nossa vida social (McNamara, 2000), pois somos constantemente avaliados para provar nossas capacidades ou para estabelecer credenciais (para conseguir uma vaga na faculdade ou um emprego, durante cada curso que fazemos ou função que desempenhamos, nos esportes), muitos se sentem “um tanto acuados quando percebem que estão sendo avaliados”, e para os alunos avaliar, ser avaliado, muitas vezes, “soa como uma ameaça” (BAFFI-BONVINO, 2009, p. 1). Segundo Almeida Borges (2009, p.18),

A avaliação no ensino formal parece causar uma repulsa em massa, provavelmente associada às experiências negativas vivenciadas na escola, com o que Romão (1998) chama de aferição da aprendizagem. Por isso, os estudos sobre avaliação têm indicado caminhos para a humanização desse processo, de forma que se levem em consideração os objetivos de ensino, o contexto e os aprendizes.

Todos os fatores acima interagem constantemente e determinam a formação do (futuro) educador, as oportunidades disponíveis para aprendizagem e o aprendizado que efetivamente ocorre, por isso o professor precisa estar atento, estudando e atendendo, dentro do possível, os anseios de seus alunos e realizando seu trabalho de maneira engajada, eficaz e eficiente.

Entretanto, como mencionado na seção introdutória, crenças, expectativas, mitos (ALMEIDA FILHO, 1993; ANCHIETA, *op. cit.*; BARCELOS, 1999, 2000; DIAS, 2003; CONSOLO, 2005; GERALDINI, 1995) que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de LE, como por exemplo, os “mitos compartilhados pelos aprendizes de LE: a crença de que o controle do todo da língua é possível, ou seja, a ilusão de que, quando toda a gramática e o léxico forem dominados, a produção [...] ocorrerá naturalmente.” (BAGHIN-SPINELLI, 2002, p.45) podem ser um empecilho ao processo de ensino-aprendizagem.

Freire (1980, 1998, 2000) com sua pedagogia crítica apresenta uma solução para esse problema. Tanto instrutor quanto aluno deveriam atuar como pesquisadores, autodidatas e modificadores da/na realidade de SA, conscientes dos seus papéis e de como alterá-los. Na área de LE, Almeida Filho (1993, 2007) também destaca a necessidade do professor analisar sua abordagem de ensino para melhorar sua prática, desenvolvendo pesquisa-ação.

Contudo, tais visões e atitudes, norteadoras do processo de ensino-aprendizagem, em geral, não se verificam na prática. Almeida Filho (2004, p.) acrescenta que cabe ao professor “buscar conhecer seu estágio atual de competência profissional para, na compreensão da sua composição, capacidades e atitudes começar algum movimento para desenvolvê-las” que pode ser uma pesquisa-ação.

Ao desenvolver pesquisa-ação, a avaliação, em SA, sob a responsabilidade do educador, deve ser vista como meio de coleta dados sobre a aprendizagem e sobre o nível de competência linguística dos alunos com instrumentos bem elaborados, cujos resultados confiáveis possam

ajudar o professor a tomar melhores decisões pode ser uma maneira de alterar essa situação. Desse modo, o valor da avaliação não estará no instrumento em si, mas no uso que se faz dele, como ilustra a figura 6, um esquema sobre a descrição acima da função do processo de avaliação:

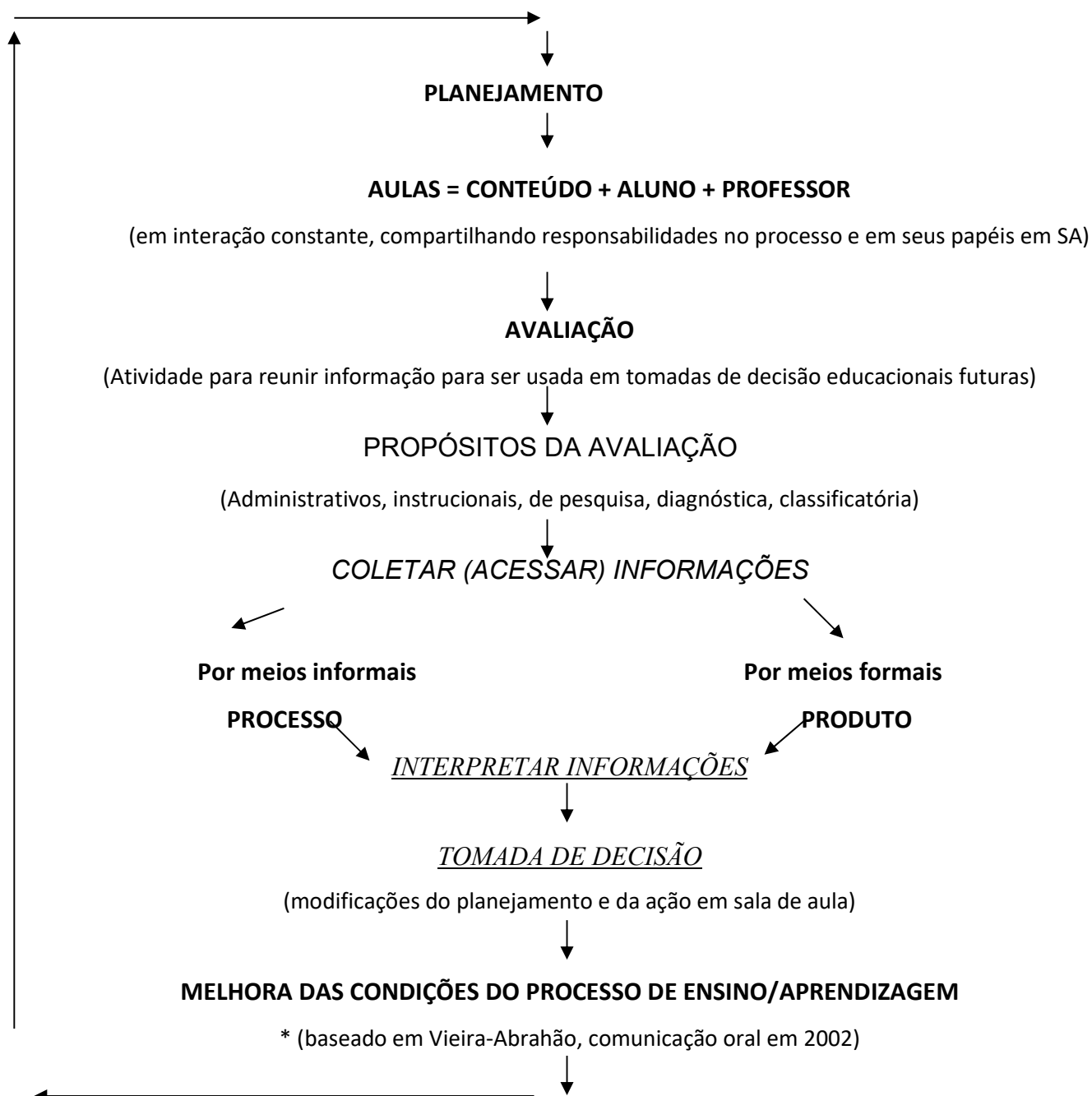


Fig. 6. Avaliação: meio de busca de melhores condições no processo de ensino-aprendizagem de LE (DIAS, 2003).

Diferentes abordagens são utilizadas para compreender as questões linguísticas. Por isso, no papel de educadores, devemos ter consciência de que em quaisquer abordagens que nos embasemos, não podemos deixar de refletir se realmente estamos proporcionando aos alunos tempo e insumo suficientes para que eles se tornem aptos à produção linguístico-comunicativa.

12) Correção de erros X Gerenciamento de erros X Feedback

Para discutir as diferentes definições de erro e de seu tratamento encontradas na literatura, iniciaremos com Corder (1992) que distingue **erro** (*error*), padrões regulares na fala do aluno que diferem do modelo da língua alvo, refletindo seu estágio de desenvolvimento da língua, que os alunos não seriam capazes de autocorrigirem, de **engano** (*mistake*) que seriam padrões não sistemáticos, como os lapsos de memória desse aluno, que seriam capazes de autocorrigirem.

Apesar de reconhecer a existência dessa distinção, aqui o efeito causado por ambos na interação é considerado basicamente o mesmo. Sobre a questão, Fernández López (1991) diz que, na prática, é difícil estabelecer o que seria erro e o que seria engano cometido por cada aluno. Com base nisso, o termo erro será aqui utilizado independentemente de sua natureza.

Allwright & Bailey (1991) afirmam que definir erro não é uma tarefa simples; entretanto, uma definição recorrente de erro sempre referencia a produção de uma forma linguística que desvia da forma correta (p. 84). A questão então parte do que seria “forma correta”? Para Chaudron (1986, apud ALLWRIGHT & BAILEY, *op. cit.*), essa forma correta são as usadas por um falante nativo (p. 86). Contudo, Rajagopalan (1997) diz que o termo “nativo”, em si, é um mito, um ponto de referência teórico imaginário que nos remete à ideia de falante ideal, que “domine” sua língua perfeitamente bem, utilizada pelos gerativistas, considerado a autoridade maior para julgar os aspectos linguísticos, como gramaticidade.

Autores afirmam que o erro é uma estratégia utilizada pelos falantes no processo de aquisição da língua, i. e., uma hipótese formulada para alcançar a forma convencionada. Nessa perspectiva, os erros são vistos como um resultado natural no processo de aquisição da língua; portanto, como algo positivo.

Lennon (1991), por sua vez, conceitua o erro na segunda língua (L2) como uma (combinação de) forma(s) linguística(s) que jamais seria(m) produzida(s) pelos falantes nativos, sob condições semelhantes de produção e de contexto. O autor menciona ainda que a dificuldade para se definir erro não é menor do que a para identificá-lo, visto que essa dificuldade é experimentada até mesmo por falantes nativos de uma língua.

Com relação ao efeito do erro na comunicação, alguns autores (CHASTAIN, 1980, 1981; PIAZZA, 1980) afirmam que nem todos os erros causam ruídos no processo de interação comunicativa entre os interlocutores. Com base nisso, de maneira apropriada, Figueiredo (1997, p. 44) considera:

... erro a forma que impede o processo de comunicação independentemente da construção gramatical. Nessa perspectiva, formas como “nós foi” ou “he like” (ele gosta) não seriam consideradas erradas, pois, além de existirem na variedade não-padrão do português e do inglês, respectivamente, não comprometem a significação da mensagem.

Em contrapartida, uma sentença bem construída gramaticalmente pode ser formada por um amontoado de palavras que não tem significação alguma, impedindo, pois a comunicação. Um exemplo apresentado por Oller (1979:23) para ilustrar esse ponto de vista é o *So she went into the garden to cut a cabbage leaf to make an apple pie*; {Então ela foi ao jardim para cortar uma folha de repolho para fazer uma torta de maçã}.

Pode-se, dessa forma, considerar questionável a relação entre o que é certo e o que é errado, baseada apenas na forma, pois nem sempre uma frase bem estruturada estará certa, assim como uma frase gramaticalmente mal elaborada nem sempre levará ao erro. Portanto, relevante se torna a maneira pela qual tais formas comprometerão ou não a comunicação.

Com isso a palavra “erro”, que, no início dos anos 60, estava associado apenas à “correção”, passa a envolver tanto a formação de hipóteses corretas quanto hipóteses temporárias, sistematicamente modificadas até a hipótese correta final ser alcançada, associando-se, agora, à “aprendizagem” (ELLIS, 1987).

Na medida em que as teorias linguísticas foram se modificando, diferentes formas de considerar o erro também foram surgindo. Tais noções teóricas não conseguiram, ainda, abranger todos os possíveis problemas do ensino de uma língua. Todavia, “cada uma contribui para o nosso entendimento da natureza do processo de aquisição de língua (...)” (SPOLSKY, 1979, p. 252), isto é, não são, na verdade, excludentes umas das outras, mas sim complementares, contribuindo, portanto, para uma melhor compreensão do processo de aquisição de uma LE em seus parâmetros teóricos.

Assim, o conceito de língua como forma de comunicação conduziu ao entendimento de que os erros não excluem a possibilidade, em geral, de as pessoas se comunicarem.

Consequentemente, alguns autores (CHASTAIN, 1980, 1981; PIAZZA, 1980; entre outros) começaram a pesquisar o efeito dos erros na comunicação, solicitando a falantes nativos que avaliassem amostras de discurso oral ou escrito de aprendizes de LE.

Chastain (1980), por exemplo, submeteu uma amostra de 48 erros cometidos em sentenças escritas descontextualizadas por aprendizes do curso intermediário de espanhol da Universidade de Virgínia, Estados Unidos, a falantes nativos de espanhol, em Madri. O resultado indica que, mesmo sendo frases isoladas, ou seja, sem universo adequado de discurso, 40 dos 48 erros presentes na amostra foram identificados por 90% ou mais dos falantes nativos. Em geral, as sentenças consideradas incompreensíveis apresentavam algum tipo de erro lexical, palavra errada, extra ou omitida. Dos 48 erros, apesar de causar certa irritação nos nativos, 23 não afetaram o entendimento da mensagem e 18 eram aceitáveis pela grande maioria.

Em outro trabalho, Chastain (1981) apresentou uma amostra de 22 parágrafos, extraídos de redações escritas por alunos matriculados no quarto semestre do curso de espanhol da Universidade de Virgínia, a falantes nativos de espanhol em Madri. Os resultados indicam que pelo menos de 10% dos erros foram considerados incompreensíveis.

Piazza (1980), por sua vez, solicitou a falantes nativos franceses que avaliassem os erros cometidos, nas formas oral e escrita, por americanos que estudavam francês. A autora concluiu que os erros causados quanto aos tempos verbais causam irritação, mas são compreensíveis. Os erros que provocam mais problemas de comunicação são os decorrentes do posicionamento errado de uma palavra em uma sentença. Outra conclusão obtida foi que os erros na forma escrita são mais facilmente compreendidos dos que os cometidos oralmente, pois a escrita permite o ir e vir do observador, facilitando, portanto, a compreensão.

Outro autor que realizou uma análise comunicativa de erros foi Johansson (1975) que chegou à conclusão de que os erros decorrentes da inadequação do complemento verbal são os que mais provocam irritação entre ouvintes e leitores. Considera-se, pois, o erro não como uma interferência negativa, mas sim como um resultado natural no processo de desenvolvimento de qualquer tipo de aprendizagem, incluindo a de uma LE.

Quanto à tolerância de erros por nativos e não nativos, há certa controvérsia. Figueredo (1997) cita dois pesquisadores, Ervin (1997) e Galloway, (1980), que chegaram a conclusões diferentes. Tanto Ervin como Galloway expõem o fato que falantes nativos que não são professores são os que mais aceitam os erros cometidos por aprendizes de L2. Porém, os resultados não coincidem quando os erros são avaliados por professores nativos e não-nativos.

Dessa forma, os resultados de Galloway apontam para o fato de que os professores nativos parecem estar mais preocupados com a mensagem, os professores não nativos parecem dar mais ênfase à precisão gramatical. Ervin, por sua vez, afirma que os professores não nativos são mais complacentes aos erros dos alunos do que os professores nativos, como consequência de terem passado por um processo de aprendizagem de língua semelhante ao vivenciado pelos alunos.

Essas pesquisas corroboram a ideia de que alguns erros linguísticos são mais aceitáveis do que outros do ponto de vista comunicativo.

Em síntese, pode-se concluir que os falantes nativos, às vezes, são incapazes de entender os erros de um aprendiz. Nesse caso, não ocorre comunicação. Esses erros são menos aceitáveis e devem receber uma atenção especial tanto por parte do aprendiz como do professor de LE. Ao mesmo tempo, aqueles erros que são entendidos e considerados aceitáveis pelos falantes nativos, podem, temporariamente, ser ignorados.

Portanto, a correção e os erros em si fazem parte do processo de aprendizagem de qualquer atividade. Todavia, é aconselhável que ela seja efetuada de modo a não atingir a criatividade ou autoconfiança do aluno, pois cometer erros é, sobretudo, um sinal de que muitas estratégias foram utilizadas e de que estão sendo formuladas hipóteses sobre a língua que se está aprendendo.

Quando corrigem o material escrito de seus alunos, muitos professores superestimam o grau com que os erros possam impedir a comunicação. Porém, como várias pesquisas comprovam (CHASTAIN, 1980, 1981; FIGUEIREDO, 1995; PIAZZA, 1980), a maioria dos erros cometidos por alunos de segunda língua não afeta a comunicação com falantes nativos.

Embora seja difícil separar semântica de gramática, uma vez que a questão da significação permeia todos os aspectos de uma língua, os erros globais, isto é, os que comprometem totalmente a compreensão da mensagem, são menos aceitáveis dos que os erros locais, pois estes afetam minimamente a compreensão da mensagem já que interferem pouco no aspecto semântico.

Com base no pressuposto de que a língua é vista como um meio proporcionador de interação entre as pessoas, propomos que seja dada atenção especial a erros que levam à estigmatização dos alunos em relação aos seus interlocutores.

De acordo com o pensamento de Thomas (1983), os falantes nativos farão concessões ao perceberem que um indivíduo não tem domínio sobre a língua alvo, mas não tolerarão uma pessoa que demonstre competência gramatical e que cometa erros pragmáticos, advindos principalmente de diferenças culturais, que se podem refletir, até mesmo, em hostilidade.

Também é importante ficar atento aos erros que impedem totalmente a comunicação. É recomendável que esses erros sejam apontados e analisados com os alunos, de modo que eles possam aprimorar o desempenho comunicativo.

Os erros são um *feedback* de grande utilidade no direcionamento e na preparação das aulas. Através deles, tem-se a chance de proporcionar aos alunos input apropriado e compreensível, dando-lhes oportunidades de elaborar estratégias para o uso da língua de forma adequada, de saber que existem outras variedades linguísticas que não a padrão e de levar em consideração como se fala, com quem se fala, o que se fala, quando se fala, de modo a adequar o seu discurso a determinadas situações.

Com base no modelo de visão transacional do desenvolvimento da leitura e da escrita de Harste & Carey (1982) e de Harste, Burke & Woodward (1982), apresenta-se um modelo de ensino-aprendizagem de L2 em que os professores funcionem como mediadores do processo, proporcionando input adequado e compreensível aos alunos a partir do *feedback* que deles recebem, tornando o currículo mais flexível e adequado às reais necessidades dos alunos. É o que demonstra a figura abaixo em um modelo de processo ensino-aprendizagem de L2:

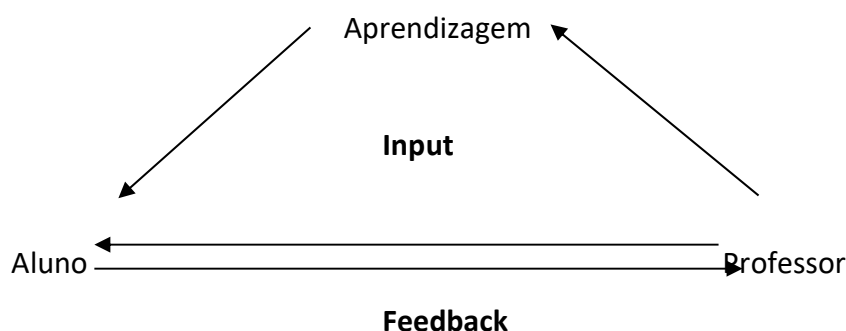


Figura 7. Processo de ensino-aprendizagem

Com base neste modelo, pode-se criar um ambiente em SA em que a aprendizagem de LE ocorra de forma “natural” e espontânea. O aluno deve usar a LE para fins comunicativos. Os erros cometidos por eles devem ser vistos como parte indispensável do processo de ensino-aprendizagem e não como seu produto final. É preciso considerá-los como algo natural que ocorre também entre os falantes nativos da língua.

Entretanto, ao final do curso, o aluno, futuro professor, não poderia estar mais cometendo tais erros aceitáveis no processo, pois ele será, posteriormente, a principal fonte de insumo quando for ensinar a LE. Por isso, na avaliação de testes aqui aplicados foram, assim, considerados como erros.

Reflexão 2: Qual a diferença entre corrigir e dar *feedback*?

Antigamente os professores costumavam falar sobre “corrigir” o discurso, a redação dos alunos. Agora o termo utilizado com mais frequência é “dar *feedback*”, porque os professores vêem seu trabalho como algo além de simplesmente encontrar erros.

Dar *feedback* significa falar com os alunos sobre o progresso de que eles estão tendo, assim como orientá-los nas áreas em que precisam melhorar. Ser capaz de dar *feedback* útil depende de um exame de informações não apenas sobre cada aluno individualmente, mas também sobre o processo de aprendizado de toda a classe. Mostra tendências e conduz o professor para ver quais dos aspectos do idioma introduzidos na aula realmente estão sendo absorvidos quando o aluno faz uso do idioma.

13) Nova Correção de cada caderno de cada *mentee* e *mentor* a fim de se promover um acompanhamento individualizado e ver o empenho e desempenho individualmente, buscando dar um *feedback* posterior.

14) Uma Reunião Geral com todos os colaboradores para fins de avaliação do semestre. Importante se faz que se tenha uma visão geral de todos os serviços prestados e levantarmos **os pontos a destacar e os pontos a melhorar** para o próximo semestre.

Todos as colocações acima expostas são importante para a instituição porque pretendem nos orientar em como atingir:

Nossa Missão

“Por meio de serviços de excelência, ensinar, de maneira contextualizada, ferramentas para ajudar as pessoas a atingirem seus objetivos de vida pessoais e profissionais.”

Nossa Visão

“Ser uma das instituições mais inovadora e de melhor qualidade em serviços de educação, contribuindo para o crescimento dos alunos e dos colaboradores.”

Nossos Valores

“Excelência, Respeito, Ética, Engajamento, Sinergia, Satisfação, Inovação no Ensino”.

Aplicação prática de nossos valores: “Acreditamos na Educação como a ciência na busca da sabedoria e da arte de viver eticamente bem com Sinergia, Engajamento e Respeito, oferecendo Serviços de Excelência e Inovadores”.