

O ENSINO DE FRASEOLOGIAS DE ESPECIALIDADE COMO MEIO DE INSTRUMENTALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO PRÉ-SERVIÇO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

COSTA, Rosemeire Parada Granada¹

MENDES, Elaine²

RESUMO

Este trabalho trata da formação de professores de Língua Estrangeira no que diz respeito à instrumentalização durante o período pré-serviço. Como aporte teórico foram utilizadas leituras específicas da área em questão. A metodologia adotada consta de uma entrevista com duas professoras de Língua Inglesa de um curso de Letras no interior do Brasil, que foram questionadas quanto à existência de um vocabulário específico comum a área de ensino de Língua Estrangeira e ainda, quanto ao uso do mesmo em sala de aula, e ao fim da entrevista as mesmas explicitaram com exemplos alguns deles. Em síntese, os resultados obtidos mostraram, entre outros fatores, a

¹² Professora do Centro Universitário UNIRG

existência de fraseologias de especialidade comuns á área de ensino e aprendizagem de LE, no entanto, mostrou-se também que embora existam, essas fraseologias não são trabalhadas em sala de aula de formação inicial de professores de LE.

Palavras-chave: Fraseologias; Instrumentalização em Língua Estrangeira; Formação pré-serviço

TEACHING SPECIALTY PHRASEOLOGY AS A MEANS OF INSTRUMENTALIZATION IN PRE-SERVICE TRAINING IN FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT: This paper deals with the training of teachers of Foreign Language with respect to instrumentation during pre-service period. As the theoretical specific readings of the area were used. As the theoretical, specific readings of the area were used. The methodology consists of an interview with two English language teachers, who were asked about the existence of a common specific vocabulary to the teaching area of FL and also on the use of it in classroom and, at the end of the interview they made it explicit with some examples. In summary, the results showed, among other factors, the existence of specialty phraseology common to the area of teaching and learning processes, however, also showed that while they exist, they are not worked in classroom training initial teacher LE.

KEYWORDS: Phraseology; Instrumentation in Foreign Language, Pre-service education

INTRODUÇÃO

O processo de preparação para a tarefa de ensinar uma Língua Estrangeira (doravante LE) deixou de ser uma questão meramente técnica e passou a adotar uma linha construtivista e reflexiva. Através da linha construtivista e reflexiva deve-se tentar despertar nos professores em pré- formação as competências básicas, teóricas e profissionais para a atuação em sala de aula. De acordo com Barcelos e Abrahão (2006, p. 43), entende-se que “a formação profissional deixa de ser vista como treinamento e passa a ser entendida como o conjunto das estratégias que facilita a reflexão [...]”. A preocupação com a formação inicial de professores, contudo a formação de professores de LE, vem sendo um assunto de grande relevância no âmbito educacional, e tem se tornado objeto de diversos estudos e gerado várias publicações a respeito (CELANI, 2002; ALMEIDA FILHO, 2005; BARCELOS E ABRAHÃO, 2006; TELES, 2009). Esse número crescente de estudos sobre a formação de professores de línguas mostra ainda a inquietação de linguistas em entender como esses futuros profissionais estão sendo preparados para sua ação docente.

Este cenário nos leva aos seguintes questionamentos: como estão sendo formados esses futuros profissionais? Como é ensinada a LE nos cursos de formação de professores? O que pensam e o que demonstram os professores em formação sobre seu conhecimento linguístico enquanto professores de LE?

Este artigo pretende, portanto, tratar da formação de professores de LE bem como discutir alguns pontos desta formação no que tange o ensino da língua-alvo para instrumentalização dos professores em pré-serviço. Para tanto, buscar-se-á investigar, através de um corpus mínimo, a existência de fraseologias de especialidade na área de ensino de LE, as quais devem ser trabalhadas durante a formação pré-serviço, e ainda avaliar se essas mesmas fraseologias são trabalhadas com esses alunos durante a formação profissional. Em relação à instrumentalização, tratar-se-á mais especificamente sobre fraseologias de especialidade, ou seja, os termos especializados comuns à área de ensino de LE.

Para alcançar o objetivo pretendido, este texto está organizado em quatro seções. Na seção 2, serão apresentados aspectos da formação

pré-serviço em LE; na seção 3, serão abordados o léxico e vocabulário no ensino de LE; e, por fim, na seção 4 discutirei alguns aspectos concernentes a fraseologias especializadas, vocabulário e instrumentalização do professor em pré-serviço. Após a discussão teórica, serão apresentados os dados coletados e a discussão dos mesmos.

A FORMAÇÃO PRÉ-SERVIÇO EM LE

Se tomarmos como base o senso comum veremos que aprender uma língua envolve compreender e se comunicar através da mesma. Entretanto, esse processo envolve outros aspectos dentre eles: aspectos culturais, linguísticos e também discursivos da língua.

Sejam quais forem os motivos que delimitam o ensino da LE, é pertinente ressaltar que o ensino do vocabulário sempre vai determinar o aprendizado, já que segundo Leffa (2000, p.40) “todos os aspectos da fonologia à pragmática decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras”. Ainda, para o referido autor, o léxico é um fator central para a comunicação. “De um modo geral, o léxico de uma língua é mais elaborado no que respeita aos

domínios mais importantes para a comunidade linguística” (MARTINET 1976, p.193).

Quando tratamos de formação pré-serviço em LE, ou seja, quando lidamos com a formação inicial de professores de LE nos cursos de Licenciaturas em Letras, devemos ter o cuidado de analisar e mostrar a esses indivíduos em formação que o propósito dos cursos de licenciatura em Letras, sejam eles ²habilitação única ou dupla, é o de se formar professores de LE e não falantes fluentes da mesma língua.

O fazer docente é mais que simplesmente habilidade comunicativa. O ofício de se ensinar LE requer habilidades que Almeida Filho (2006, p. 11) elenca como “um construto teórico que se compõe de bases de conhecimentos informais (crenças), de

² Trata-se da modalidade dupla cuja estrutura também tem o propósito de preparar o futuro professor para o exercício do magistério na Educação Básica por meio de disciplinas, estágios e demais atividades acadêmicas, mas que oferece além da Língua Portuguesa e de suas respectivas literaturas uma língua estrangeira (Inglês, Espanhol, Francês dentre outras, dependendo da instituição de ensino).

Outra modalidade oferecida por algumas instituições é a licenciatura única que tem o propósito de preparar o futuro professor de Língua Portuguesa e de suas respectivas literaturas, para o exercício do magistério na Educação Básica, trabalhando, assim um conjunto de disciplinas, estágios e demais atividades acadêmicas voltadas ao trabalho de formação profissional.

capacidade de ação e deliberação sobre como agir na sala de aula”, sendo elas: (1) competência implícita, (2) competência linguístico-comunicativa, (3) competência teórica, (4) competência aplicada (subcompetência teórica) e (5) competência profissional.

O autor aborda que a competência mais básica é a implícita, que é constituída de intuições, crenças e experiências. “A competência implícita é influenciada por experiências vividas. Muitas vezes, nós tomamos nossos próprios professores como exemplo para desenvolvermos a nossa própria prática de ensino” (FOSSILE E COSTA, 2012, p.07).

Almeida Filho (2007 apud FOSSILE E COSTA 2012, p.06) segue apresentando tais competências e defende que:

A competência profissional é a responsável para que o professor administre sua profissão e seu próprio crescimento como educador de línguas, para que assuma seu papel como participante no meio social através do exercício do magistério.

A terceira e a quarta competência são destacadas por Almeida Filho (2007, p. 21), da seguinte maneira:

[...] o professor necessita desenvolver uma competência aplicada. A competência aplicada (grifo nosso) é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) (grifo nosso) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém.

E por fim, quanto à competência linguístico-comunicativa, Almeida Filho (2007, p. 20) afirma que,

[...] quando o professor já possui uma competência linguístico-comunicativa, ou seja, se comunica de forma satisfatória na língua-alvo, está apto para operar em situações de uso da LE, assim sendo, ele já pode ensiná-la num sentido básico ou tosco de ensinar.

Pode-se julgar que a competência linguístico-comunicativa seja talvez a mais difícil de ser alcançada e por consequência, a menos trabalhada de forma a atingir um nível satisfatório para estes futuros professores. Os motivos que serão discutidos na próxima seção visam ajudar os professores formadores e os cursos que eles representam a encontrarem saídas para um ensino de LE e consequentemente uma formação pré-serviço mais efetiva.

LÉXICO E VOCABULÁRIO NO ENSINO DE LE

A educação superior passa por um momento de novos paradigmas quando surgem grandes questionamentos, e quando se torna latente a necessidade de mudanças em seus mais variados aspectos, tendo como preocupação de grande relevância, as Licenciaturas e a formação pré-serviço.

Para iniciarmos esta discussão é necessário que avaliemos o panorama do ensino de LE nas licenciaturas em Letras. Elder (1994 apud ORTALE 2009), ao investigar a validade de testes de proficiência para professores de LE, verificou que a competência linguística não é sinônimo de competência de sala de aula. Ainda, para a autora, “[...] o ensino de LE que os professores receberam no âmbito da graduação foi tão geral ou acadêmico que não preparou os alunos quanto à competência discursiva ou pragmática, necessárias para enfrentar a comunicação de sala de aula” (ELDER 2001, P.152 APUD ORTALE 2009).

Através das pesquisas acima mencionadas é possível levantarmos algumas discussões e inferirmos que pode haver uma deficiência na

formação pré-serviço no que tange ao ensino da língua-alvo no seu sentido mais básico: o discurso de sala de aula, o vocabulário comum à área de ensino de LE mais especificamente a instrumentalização do professor em pré-serviço.

A fim de que possamos nos situar um pouco na história da importância do ensino de vocabulário no ensino de línguas, retomemos uma parte que diz respeito aos estudos sobre aprendizagem e aquisição de línguas. No momento em que o aprendizado de línguas passou a ser investigado algumas teorias emergiram na tentativa de elucidar questões acerca do tema. Essas teorias sobre aquisição e aprendizagem de LEs passaram então a compor um importante campo de investigação dentro das ciências aplicadas, tendo a possibilidade de dialogar com outras áreas como Psicologia, Sociologia, Linguística, dentre outras, na tentativa de apresentar soluções no campo de desenvolvimento de línguas.

Dentre as teorias que desenvolvem estudos a respeito do ensino e da aprendizagem de LE, é possível citar, a princípio, as teorias Behaviorista, Cognitiva e Sócio-

interacionista, tendo cada uma seus aspectos, as suas características e seus fundamentos os quais apoiaram vários métodos e abordagens que fizeram, e fazem até hoje, parte do cenário de ensino e aprendizagem de línguas.

Apoiados nas teorias acima citadas, vários métodos e abordagens fizeram, e fazem até hoje, parte do cenário de ensino e aprendizagem de línguas. Considerando as leituras de Larsen; Freeman (2000) é possível mostrar, resumidamente, o papel do vocabulário dentro destas abordagens e métodos.

Método da gramática e tradução: Dentro desta proposta de trabalho o vocabulário tinha papel importante embora fosse utilizado apenas para tradução;

Método Direto: Neste enfoque o vocabulário é apresentado de forma gradual, as vezes sob a forma de mímica, desenhos e associações;

Método de leitura: O ensino do vocabulário é valorizado e norteado por listas de palavras de uso mais frequente;

Método áudio-lingual e visual: Também conhecidos como métodos estruturalistas “desprezavam” o uso do vocabulário por acreditar que a

sobrecarga de palavras aprendidas poderia prejudicar os iniciantes;

Método sugestopedia: Também conhecido como método humanista é considerado como um método eficaz para aprendizagem de vocabulário pois expõe os alunos a um vasto número de palavras do novo idioma;

Abordagem Comunicativa: A mais recente das abordagens de ensino de línguas prega a fluência não dispensando assim grande importância ao ensino de vocabulário.

Corroborando os métodos e abordagens acima apresentados, Zimmerman (1997) nos mostra que estudiosos da área de aquisição de segunda língua sempre priorizaram a sintaxe e a fonologia como temas centrais na pedagogia da língua o que atribuiu ao ensino de vocabulário o papel de subproduto da língua. Ainda para o autor essa visão simplista da palavra perdurou até a década de 80 quando então se começou a dar importância aos estudos voltados para o léxico.

Neste cenário podemos nos remeter às salas de licenciatura em Letras e avaliar quais metodologias são aplicadas para o ensino desses professores em pré-serviço e se elas

privilegiam o ensino do vocabulário como sendo parte de um processo de instrumentalização do professor de LE.

Ao apresentar a língua-alvo a esses professores em pré-serviço, os cursos de licenciatura negligenciam muitas vezes o ensino do vocabulário, um fator primordial para que o futuro professor se sinta seguro e inspire segurança ao ensinar LE. Acredita-se que o vocabulário pode ser trabalhado naturalmente através de leituras no decorrer da graduação, mas se esquece de que as leituras feitas remetem a um vocabulário que poucas vezes tratam das rotinas diárias de um professor em sala de LE.

Elder (2001) discute a linguagem de sala de aula no nível dos estudos da linguagem para fins específicos, uma vez que o mesmo tem como objetivo o *ensino* de LE, ou seja, assim como outras áreas de estudo necessitam do ensino específico de uma língua estrangeira, assim também a área de formação de professores de LE necessita desse tipo de ensino que apresente um vocabulário específico comum a essa área.

Almeida Filho (1992), discutindo a questão da instrumentalização na formação pré-serviço, destaca em uma

pesquisa realizada com professores da rede pública de ensino que a maioria dos professores não conseguiu sequer obter uma formação profissional razoável no que diz respeito à instrumentalização linguística específica do professor de LE.

É possível fazer uma analogia entre o processo de aprendizagem/aquisição e manutenção do vocabulário dos professores em pré-serviço nos cursos de licenciatura com o processo de aprendizagem e manutenção do léxico de alunos em seu ambiente familiar. Genouvrier e Peytard (1973, p. 283) afirmam que

O léxico do aluno dependerá em grande parte da capacidade de seu ambiente familiar em manter com ele discussões e diálogos, em orientar sua curiosidade para temas diversificados[...], é pelo multiplicar-se das trocas linguísticas com seu meio que o aluno aprende a precisar o sentido das palavras que emprega e estende a área de seu léxico.

Do mesmo modo o processo ocorre na formação pré-serviço. A intimidade com o vocabulário rotinizado da sala de aula dependerá do insumo dado pelo professor formador. Embora esse vocabulário ocorra com frequência na sala de aula, o mesmo não parece ser dominado

pelos futuros professores talvez por falta de serem expostos mais frequentemente a ele, em LE e não em língua materna, fazendo com que haja um conhecimento passivo da língua que corresponde simplesmente à *compreensão* e não à produção oral. Vale lembrar que a língua é estrangeira tanto para os alunos quanto para o professor, ou seja, uma vez não adquirida durante a formação pré-serviço, certamente não virá a fazer parte da sua prática.

Movidos pelo desafio de desenvolver a competência em LE em situação de ensino nos perguntamos: O que pode ser feito nos cursos de formação pré-serviço de LE para proporcionar aos alunos uma instrumentalização específica da área de ensino que os proporcione maior segurança no desempenho da função de professor de LE?

Percebe-se, diante do exposto até aqui que o ofício de professor exige o domínio do vocabulário típico da situação de sala de aula. Mas que vocabulário seria esse? Como trabalhar sua aprendizagem/aquisição? É possível fazer um inventário e/ou glossário desse vocabulário que seria utilizado para a instrumentalização dos

professores em pré-serviço? A seção seguinte tratará desta questão.

FRASEOLOGIAS ESPECIALIZADAS, VOCABULÁRIO E INSTRUMENTALIZAÇÃO DO PROFESSOR EM PRÉ-SERVIÇO

Para iniciarmos a discussão sobre instrumentalização do professor de LE em pré-serviço, torna-se necessário delimitarmos alguns conceitos. Iniciaremos com uma distinção de ordem terminológica: léxico e vocabulário e então procederemos à definição de fraseologia.

Genouvrier e Peytard (1973, p. 280) destacam que: “Vocabulário e léxico acham-se em relação de inclusão: o vocabulário é sempre uma parte, de dimensões variáveis conforme as solicitações de momento, do léxico individual, que, por sua vez, faz parte do léxico global”.

Na mesma linha, Vilela (1995) resume que o léxico seria o conjunto das palavras de uma língua, e o vocabulário seria o conjunto dos vocábulos num determinado lugar e num determinado tempo. Consequentemente, podemos sugerir que o léxico seria o geral, e o vocabulário seria o particular, ou seja o específico.

Isto posto, torna-se necessário delimitarmos um outro campo de pesquisas: o da fraseologia. Para Krieger e Finatto (2004), a fraseologia remete a um conceito de uma estrutura linguística que nos leva a uma interpretação semântica, estrutura esta que é integrante das comunicações humanas que envolvem tanto temáticas gerais quanto temáticas especializadas. Ainda para as autoras, a fraseologia:

[...] para alguns trata-se de uma formulação estereotipada, configurando-se como fórmulas e frases feitas típicas de determinados discursos. Para outros, é uma espécie de fragmento sintagmático, recorrente em textos de mesma temática. (KRIEGER; FINATTO, 2004)

Este trabalho se insere em uma perspectiva que Krieger e Finatto (2004) nomeiam de fraseologias especializadas por tratarem de um elemento constitutivo das comunicações profissionais. Bevilacqua (1999 apud KRIEGER e FINATTO, 2004) em seus estudos atribui tendências a estes estudos sobre fraseologias especializadas, destacando a tendência a qual denomina fraseologia como fórmulas típicas de determinados universos de

discursos nos quais privilegia-se a área de conhecimento.

Desse modo, os termos técnicos-especializados aos quais este trabalho se refere, está relacionado diretamente a esses conceitos de fraseologia por considerar necessário uma aquisição de vocabulário específico da área de professores de LE.

E é nessa linha que se torna possível defender a LE na fase de formação pré-serviço dentro de uma perspectiva específica: a do ensino da língua.

Genouvrier e Peytard (1973, p. 280) apresentam duas opções que podem abrir caminhos para os cursos de formação (licenciaturas) se nortearem na busca de respostas para o questionamento principal deste trabalho: Como instrumentalizar o professor em pré-serviço e enriquecer seu vocabulário específico de sala de aula? Os autores destacam:

a) Fornecer ao aluno um número de palavras tão diversificadas quanto possível, exigir dele um emprego sensato de todas as palavras adquiridas;

b) Fazer com que o léxico aumente e o vocabulário se precise (por um ato de seleção adaptada).

Acredita-se que as opções acima devem ser avaliadas considerando-se o cenário ao qual esse artigo se propõe: a formação de professores. A opção (a) parece coerente pois apresentaríamos a esses indivíduos um número de palavras referentes ao seu uso em sala de aula e em situação de ensino, oferecendo aos mesmos condições de prática, sempre na língua-alvo, a fim de que pudessem se familiarizar com as palavras em situação real.

Essa atividade poderia se tornar mais concreta durante as aulas de Prática de Ensino quando então, munidos com o conhecimento específico do vocabulário de sala de aula, os mesmos seriam orientados a empregá-las de forma sensata dentro do contexto apresentado, mesmo considerando que as interações em sala de aula são imprevisíveis e altamente dependentes do contexto.

A opção (b) implica alguns pontos referentes a tempo. Os cursos de Licenciatura, dependendo da instituição de ensino superior, tem duração que varia de 3 a 4 anos. Acredita-se que neste período de tempo seria difícil para as licenciaturas darem conta de todos os aspectos da formação do futuro professor e ainda

trabalhar com a ampliação do léxico de forma satisfatória, considerando a definição de Genouvrier e Peytard (1973) que consideram o léxico como a parte global da língua, o todo, para que então em um processo de seleção adaptada o vocabulário fosse se refinando e tornando-se técnico, e específico de sala de aula.

Entretanto, este trabalho não desconsidera que se partirmos do pressuposto de que muitos dos eventos discursivos de sala de aula não são ritualísticos, qualquer das opções acima encontraria dificuldades para a sua execução. Isto porque é necessário considerarmos que muitas estruturas lexicais típicas de sala de aula e de ensino de LE são dificilmente encontradas nos materiais didáticos, e ainda, que as mesmas apresentam difícil acesso nos dicionários.

PERCURSO METODOLÓGICO

No contexto desta pesquisa que envolve, formação inicial de professores de LE e instrumentalização pré-serviço, percebeu-se a necessidade e a importância de uma investigação com mais profundidade por meio de uma análise qualitativa que permitisse buscar o contexto real do ensino de LE nas Licenciaturas em Letras.

Triviños (2009, p.130) ressalta que a pesquisa qualitativa uma vez que não se preocupa com quantificações, demanda atenção aos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas, “tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais”.

Pelo exposto acima, buscou-se neste trabalho a realização de um estudo com proposta de metodologia qualitativa. O dilema dessa metodologia está, entretanto, na identificação adequada entre o que os sujeitos da pesquisa tem em particular e com o que podem contribuir para o reconhecimento, de uma forma geral, das questões enfrentadas na prática, "sem cair na tentação da busca de generalizações apressadas ou ilegítimas" (Tanaka, 1999, p.221). Portanto, partindo de uma perspectiva qualitativa, a preocupação se mostra "menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão" (Minayo, 1992, p.102).

Foi realizada uma entrevista a fim de garantir a livre expressão de opiniões pelos entrevistados. Embora as informações se limitem à pesquisa

nesse Centro Universitário em especial, elas representam características que tendem a se fazer presentes nos demais cursos de Licenciatura em todo país. Desse modo, o conjunto de informações produzido nessa entrevista forma uma base de dados empíricos que agregam reflexões acerca da formação de professores de LE em pré-serviço, de um modo geral nos cursos de Licenciatura.

UNIVERSO DA PESQUISA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para este trabalho utilizamos um corpus mínimo, o qual consiste de uma entrevista com duas professoras de Língua Inglesa do curso de Letras de um Centro Universitário em Gurupi, sul do estado de Tocantins. As entrevistadas foram elaboradas com questões abertas quanto à existência de um vocabulário específico comum a área de ensino de LE e ainda, quanto ao uso do mesmo em sala de aula e, por fim, explicitaram com exemplos alguns deles. O parâmetro de comparação dos dados coletados foi feito através de uma pequena análise em alguns materiais didáticos:³(a) a

³ Os materiais utilizados como apoio para análise dos dados foram:

Gramática e (b) o Livro-Texto utilizados por essas professoras no curso de Letras, onde atuam como formadoras.

O objetivo dessa análise foi o de confrontar os dados gerados através da fala das professoras formadoras com o conteúdo dos materiais didáticos apresentados. Dessa maneira, buscou-se validar a proposta principal deste trabalho que é a de investigar a existência de um vocabulário de especialidades na área de ensino de LE que deve ser trabalhado durante a formação inicial. Por fim, buscou-se também confirmar a presença deste vocabulário através dos livros utilizados em sala de aula durante a formação profissional, atestando assim, a necessidade de aprendizagem desse vocabulário por parte dos professores em pré-serviço.

Durante a entrevista com as professoras foi possível coletar 09 fraseologias mencionadas pelas professoras 1 e 2 as quais serão apresentadas e discutidas a seguir.

AZAR, B. S. **Basic English Grammar, Combined Volume (English as a Second Language)** (2nd Ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1995;
GONTOW, Cris. **English Express**. Richmond Publishing, 2007.

Quadro 1- Fraseologias mencionadas pelas professoras

<p><i>WARM UP</i> READING <i>LISTENING HOMEWORK</i> WRITING SPEAKING SKIMMING SCANNING PREDICTION</p>

P1: Por exemplo, a palavra *WARM UP*, acontece muito nos estágios quando nós cobramos deles o *warmup* do início da aula. Às vezes ele não entende do que se trata, ele pensa na palavra no sentido de aquecer, mas aquecer o que? Enquanto você não explica, não contextualiza, ele não consegue trazer para o universo dele, para o contexto de sala de aula. O aluno precisa entender que o *warmup* é o ponta pé inicial da aula e deve ser feito a cada nova aula.

Pode ser inferido do excerto acima, um forte indício de que este seja um termo específico da área do professor de LE, pois, segundo a professora entrevistada, seus alunos são cobrados quanto ao seu uso durante as avaliações de regência do Estágio Supervisionado, que é quando acontece a *prática*, ou seja, é uma palavra necessária e comum à professores da área. Para fundamentar esta suposição recorreremos a alguns livros de língua inglesa do ensino fundamental e médio, e ainda ao material didático utilizado por esses alunos na formação

pré-serviço e observamos que este termo aparece com frequência sempre em situações de início de aula, para “aquecer”, “movimentar” a mesma validando assim, a ideia de palavra usual no âmbito de ensino de línguas.

Foi possível verificar no material utilizado pelas professoras, um exemplo de *warm-up*. A lição 01

trata do verbo TO BE, e logo no início da página a fraseologia *WARMING UP* aparece com o intuito de levar os alunos à interação, da mesma maneira que implicitamente através da atividade proposta sugere o ponto a ser estudado na lição.

QUADRO 2 – Trecho da lição 01 do livro trabalhado pelas professoras

<i>CHAPTER 1 – USING BE</i>	
<i>WARMING UP THE CLASS:</i>	
<i>Let’s talk. Ask your classmates their names. Write their first names in the spaces below. You can also ask them what city or country they are from.</i>	
<i>FIRST NAME</i>	<i>CITY OR COUNTRY</i>

Fonte: AZAR, B. S. **Basic English Grammar, Combined Volume (English as a Second Language)** (2nd Ed.) EnglewoodCliffs, NJ: Prentice Hall, p.01, 1995;

P2: Olha, acredito que há palavras que sejam sim, comuns à área de ensino de LE. Acredito também que elas sejam fundamentais para esses professores em formação. Quando estamos nos estágios é que vemos a falta que elas fazem, como por exemplo *WARM UP* que a colega citou anteriormente. Vou citar duas que são bem comuns à nossa área: *LISTENING* e *HOMEWORK*. *LISTENING*, fora do contexto escolar, pode nos remeter a diferentes interpretações, já na sala de aula trata-se de uma atividade importantíssima que está ligada às 4 habilidades necessárias para a aquisição de uma segunda língua, nós temos atividades de *LISTENING* o tempo todo.

Entrevistadora: E quanto a *homework*?

P2: *Homework* é tão básico que parece redundante, mas, não é. Há alunos lá no sétimo período que se você pede pelo *homework* te olham sem entender, e é uma palavra muito utilizada na sala de aula de LE que deveria se corriqueira.

Isso posto, buscamos, e encontramos mais exemplos que comprovam a utilização desta fraseologia no material didático das professoras. Veja abaixo que a atividade ilustra tanto o uso da fraseologia *LISTENING* quanto enfatiza o seu aspecto de “habilidade” da língua, citado antes pela P2.

Quadro 3 – Atividade do livro utilizado pelas professoras o qual apresenta o uso de fraseologias.

EXERCISE 12: LISTENING PRACTICE.

*Directions: Listen to these sentences. Note that “h” in **her** and **him** is often dropped in spoken English. The “th” in **them** can also be dropped. Discuss the pronunciation changes.*

1. *Sara knows Joe. She knows him very well.*
2. *Where does Sally live? Do you have her address?*
3. *There’s Sam. Let’s go talk to him.*
4. *There’s Bill and Julie. Let’s go talk to them.*
5. *The teacher is speaking with Lisa because she doesn’t have her homework.*
6. *I need to see our airlines tickets. Do you have them?*

FONTE: AZAR, B. S. **Basic English Grammar, Combined Volume (English as a Second Language)** 2nd Ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, p.166, 1995.

Mais uma vez fica evidente a utilização desses termos como sendo específicos para professores de LE. A professora nos dá o exemplo de *LISTENING* e ainda o relaciona às 4 habilidades em LE especificando mais uma vez a relação da palavra com a área em questão. Quando feita a análise dos livros, também encontramos a mesma palavra, na mesma situação de uso citada pela professora entrevistada.

Quando analisada, a palavra *HOMEWORK*, nos leva realmente a um dado redundante pelo fato de a palavra ser muito conhecida mesmo fora da área de LE como citado pela

P1: Eu nunca tinha parado para pensar nessa questão, mas realmente agora durante essa conversa começo a analisar esses “termos” e vejo que eles, quando

professora. Entretanto, o que chamou a atenção foi o fato de que alguns alunos em formação não a conhecerem, ou reconhecerem, no momento em que a mesma é dita.

Isso nos leva à confirmação de uma discussão feita no corpo deste trabalho quando é destacado que, embora esse vocabulário ocorra com frequência na sala de aula, o mesmo não parece ser dominado pelos futuros professores. Esse fato se dá, provavelmente, pela falta de exposição desses professores em pré-serviço à LE, constatando assim, a falta de uso da língua-alvo por parte dos professores formadores.

empregados no meio comum de professores de LE, são realmente específicos da área. E acredito ainda que nós, enquanto formadores, falhamos ao repassar esse conhecimento para nossos alunos. Digo isso porque quando

trabalhamos as estratégias de leitura, *SKIMMING*, *SCANNING* e *PREDICTION* lá no primeiro período, a gente só se prende a ensinar as estratégias e não as apresentamos para os alunos enquanto “termos técnicos” da área e necessárias para a formação.

Outra vez as afirmações das professoras confirmam a existência e o não uso dessas fraseologias durante a formação pré-serviço. Recorrendo aos materiais didáticos foi possível confirmar as afirmações acima já que é comum, nos livros analisados, a menção dessas fraseologias.

P2: Realmente *P1*, você tem razão, falhamos enquanto formadoras. Olha só o que me ocorreu agora. Ensinamos aos nossos alunos as palavras *READING* e *WRITING* como sendo simplesmente verbos, que devem ser empregados em frases ou então conjugados em determinados tempos, mas, nos esquecemos que essas palavras são também técnicas, comuns à nossa área por se tratar das habilidades necessárias em qualquer processo de aprendizagem de LE.

P1: É verdade. E complementando sua ideia temos ainda *LISTENING* e *SPEAKING* que também fazem parte das habilidades e não são meramente verbos, pelo menos não para nós professores de LE, e passam batidas por nós enquanto professores. Mais tarde, talvez nas aulas de Linguística Aplicada, quando começamos a discutir alguns assuntos esses termos vem à tona como

sendo habilidades, mas ainda assim acredito que é uma coisa pouco discutida e quando os alunos se deparam novamente com elas, dependendo do contexto, seja na forma escrita ou falada, não reconhecem se tratar de habilidades e pior quando perguntamos quais são as quatro habilidades necessárias para aprendizagem ou aquisição de uma LE, em inglês, eles não sabem dizer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que possamos fazer algumas considerações finais, temos primeiro que retomar os questionamentos feitos no início deste trabalho, sendo eles: (a) há ou não, um vocabulário específico da área de ensino de LE? (b) Como estão sendo formados esses futuros profissionais de LE? (c) Como é ensinada a LE nos cursos de formação de professores? (d) O que pensam e o que demonstram os professores em formação sobre seu conhecimento linguístico enquanto professores de LE?

Desse modo, tentaremos apresentar nossas considerações para os questionamentos, na ordem em que eles aparecem acima.

Acreditamos que a questão da existência de um vocabulário específico da área de ensino de LE, tenha sido respondida durante a

entrevista, e depois, durante o processo de análise dos dados do trabalho. Julga-se ter ficado claro, pelos depoimentos das professoras, a existência de fraseologias especializadas, ou seja, comum à área de ensino de LE. Entretanto, foi também evidenciado que, apesar de comprovada a existência, elas não são trabalhadas de forma a levar os futuros professores a reconhecê-las.

As considerações que podemos chegar quanto aos questionamentos referentes à formação dos futuros professores de LE, e o modo como estão sendo formados são simplesmente mais uma confirmação do que esse artigo vem tentando desenhar desde o seu início, ou seja, durante os anos de graduação os professores em pré-serviço são expostos à LE de forma acadêmica, tendo o conhecimento formal da língua como requisito básico. Entretanto, os programas de formação se esquecem da necessidade de instrumentalização desses futuros profissionais, ou seja, é necessário que esses professores em pré-serviço sejam apresentados ao vocabulário específico da área, dando assim, suporte necessário para uma formação mais específica na sua futura área de atuação.

Foi possível também observar, de acordo com a fala das professoras entrevistadas, que os professores formadores não utilizam, ou pouco utilizam, a língua-alvo durante as aulas, priorizando assim a língua materna, o que claramente traz prejuízos para os futuros professores uma vez que é durante o período de formação inicial que esses professores precisam ter contato e adquirir certa “intimidade” com a língua-alvo para que possam desempenhá-la em sala de aula enquanto professores.

Quanto ao último questionamento, não foi possível chegar a uma conclusão definitiva, pois, este trabalho não teve como informantes os próprios professores em pré-serviço, e sim seus professores formadores. Entretanto, foi possível inferir, através dos relatos das professoras formadoras, que os professores em pré-serviço demonstram pouco conhecimento linguístico enquanto futuros professores de LE. Esta inferência deve-se aos relatos nos quais as professoras formadoras destacam, por exemplo, trechos como este: “*Homework* é tão básico que parece redundante, mas não é. Há alunos lá no sétimo período que se você pede

pelo *homework* te olham sem entender, e é uma palavra muito utilizada na sala de aula de LE que deveria se corriqueira.”

Diante das considerações acima, julgamos ter alcançado o objetivo almejado para este trabalho, uma vez que, encontramos algumas respostas, embora, não definitivas, para nossos questionamentos.

Sabemos, entretanto, que as respostas que buscamos enquanto pesquisadoras e principalmente, enquanto professoras formadoras, são infundáveis. Todavia, sabemos também que a busca por essas respostas é o que nos faz seguir no caminho da

docência em busca de uma formação pré-serviço eficiente e rica em conhecimentos para nossos acadêmicos.

A partir dos estudos realizados, percebemos também, que o professor de LE bem preparado em sua competência linguística específica, é aquele capaz de refletir sobre a sua própria prática enquanto professor de LE. É, também aquele que, seguro do seu papel em sala de aula enriquecerá, no futuro seu alunado, levando-o a um mundo de descobertas e progresso em sua área de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. *Contexturas*, n. 1, p. 77-85, 1992.

_____. Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. São Paulo: APLIESP, n.9. p.9-19. 2006.

_____. O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes Editora, 2005.

_____. O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes Editora, 2007.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARCELOS, A. M. F. Crenças e Ensino de Línguas: foco no aluno e na formação de professores”. In: *PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Yasbec*. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BIGELOW, M. H.; WALKER, C. L. Creating teacher community: research and practice in language teacher education. In: Bigelow, M. H.; Walker, C. L. (org.)

Selected papers from the 3rd International Conference on Language Teacher Education. CARLA Working Paper Series, n. 24, dez. (2004). Disponível em: <<http://www.carla.umn.edu/resources/working-papers/index.html>>. Acesso em: 2/6/2007.

BORCONY, A.E.P. Descrição das unidades especializadas poliléxicas nominais no âmbito da aviação: subsídios para o ensino de inglês para fins específicos (esp). Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CABRÉ, M.T.; SAGER, J.C. Recursos lingüísticos em la enseñanza de lenguas de especialidad. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2005. Disponível em: <<http://cvc.cervantes.es/obref/aeter/conferencias/cabre.htm>>. Acesso em 12/02/2014.

CABRÉ, M.T.; SAGER, J.C. La caracterización lingüística del discurso especializado. In: Actas del XXIV Congreso Internacional de Aesla. Madrid: UNED, p. 851-77, 2007.

CAMARA, JR.M. Princípios da lingüística geral. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica: 1964.

CARVALHO, N. de. Empréstimos lingüísticos. São Paulo: Ática, 1989.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C (Orgs). Identidades: Recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CHOMSKY, N. Linguistics and Philosophy. In: Hook, S. (org.). Language and philosophy. New York Univ. Press, 1969.

ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: Are there any border controls? Language Testing, v. 18 (2), p. 149-169, 2001.

FOSSILE, K. D. COSTA, P.G.M, R. Professores de língua estrangeira em pré-serviço: Fatores que influenciam essa formação. Ano 2012. Número 15. ISSN 1679-6888.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. Léxico e vocabulário. In: _____. Linguística e ensino do português. (Trad. de Rodolfo Ilari) Coimbra: Almedina, p. 277-365, 1990.

KAWACHI, G. J. Considerações sobre a abordagem de cultura em teorias de aquisição de linguagem e seus desdobramentos para o processo de ensino aprendizagem de língua inglesa. Pesquisas em Discurso Pedagógico. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2011. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>. Acesso em 13 de fev, 2013.

KRIEGER, G. da M.; FINATTO B. J. M. Introdução à Terminologia: teoria e prática. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.

LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and principles in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem. Pelotas, v. 1, p.15-44, 2000.

MACIEL, R. F. O desenvolvimento da habilidade de leitura em língua inglesa. Disponível em: <www.rubervalmaciel.com/arquivo/materias_aula/conteudo/1203085124.doc>. Acesso em: 11 mar. 2013.

MARTINET, A. Conceitos fundamentais da linguística. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

MINAYO, M. C. De S.O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa. 4. ed. São Paulo, 1996. 269 p. Minayo, 1992, p.102).

ORTALE, F. L.; DURAN, M. S. A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira. Trabalho de Linguística Aplicada Campinas, 48(1): 87-98, Jan./Jun. 2009.

SKINNER, B. F. Sobre o Behaviorismo. São Paulo: Cultrix, 1974.

TANAKA, O. Y.; MELO, C. Escolha das abordagens. In: TANAKA, O. Y.; MELO, C. Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente- um modo de fazer. São Paulo: Edusp, 2001

TELLES, J. A. Being a Language Teacher: Stories of Critical Reflexion on Language and Pedagogy. Tese (Doutorado) – University of Toronto, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. et al. Trabalho acadêmico. 4. ed. Porto Alegre: Editora UniRitter. (Cadernos Acadêmicos UniRitter, 1) 2006.

VILELA, M. Léxico e gramática. Coimbra: Almedina, 1995.

ZIMMERMAN, C. Do Reading and Interactive Vocabulary Instruction Make a Difference? An Empirical Study. IN:_____. O léxico no ensino–aprendizagem de segunda língua. TESOL Quarterly, 31,1, pp. 121- 140. 1997. Disponível em:<www.maxwell.lambda.ele.puc-rio>. Acesso em: 13/02/2013.

Recebido em: 04-11-2014

Aprovado em:03-12-2014