

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
Programa de pós-graduação em Língua e Literatura Francesa

**POR UMA PRÁTICA REFLEXIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS: saberes e diálogos**

Renilson Santos Oliveira

TESE DE DOUTORADO

São Paulo
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

POR UMA PRÁTICA REFLEXIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: saberes e diálogos

Renilson Santos Oliveira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Letras, sob a orientação da Professora Doutora Maria Sabina Kundman.

São Paulo
2010

POR UMA PRÁTICA REFLEXIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: saberes e diálogos

Renilson Santos Oliveira

Tese defendida e aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

FICHA CATALOGRÁFICA

OLIVEIRA, Renilson Santos. POR UMA PRÁTICA REFLEXIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: saberes e diálogos. São Paulo: 367 p., 2010.

Tese de doutorado: Universidade de São Paulo – USP, 2010

Área de concentração: Língua e Literatura Francesa

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Sabina Kundman

PALAVRAS-CHAVE: formação do professor – prática reflexiva – professores de línguas estrangeiras – análises de práticas – reflexão coletiva

Dedico esta tese

À Valdenice Oliveira – minha mãe;

A João Yves Oliveira e a Renan Oliveira – meus filhos.

SUMÁRIO

ÍNDICE DAS TABELAS	IX
LISTA DE FIGURAS	X
RESUMO.....	XI
ABSTRACT	XII
RÉSUMÉ	XIII
RESUMEN	XIV
AGRADECIMENTOS	XV
INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE - FORMAÇÃO DE PROFESSORES	7
CAPÍTULO I - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	8
1.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA	8
1.1.1 <i>Perspectiva da metodologia pesquisa-ação crítico colaborativa na formação de professores...</i>	9
1.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	13
1.2.1 <i>Questionários</i>	13
1.2.2 <i>Filmagem</i>	15
1.2.3 <i>Anotações</i>	15
1.2.4 <i>Entrevistas</i>	16
1.2.5 <i>Autoconfrontações</i>	16
CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVA OFICIAL	18
2.1 PRECEITOS DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: LDB Nº. 9.394 DE 1996 E DCNS /2001	18
2.1.1 <i>Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores</i>	21
CAPÍTULO III - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES	26
3.1.1 <i>Proletarização do trabalho docente</i>	28
3.1.2 <i>Profissão, profissionalidade e profissionalização: em busca de um desenvolvimento profissional</i>	30
3.2 CONFIGURAÇÃO DO CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS EM SERGIPE	32
3.2.1 <i>Línguas estrangeiras ensinadas na rede estadual</i>	33
3.3 COMPETÊNCIA DOCENTE.....	36
3.3.1 <i>Formação da competência profissional do professor</i>	41
3.3.2 <i>Por uma epistemologia da prática profissional</i>	46
3.3.3 <i>Características dos saberes profissionais</i>	49
CAPÍTULO IV - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	55
4.1 FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	55
4.2 PROFESSOR REFLEXIVO: UM CONCEITO DESEJÁVEL	60
4.2.1 <i>Postura reflexiva versus reflexão episódica</i>	65
4.2.2 <i>Como formar um professor reflexivo</i>	65
4.2.3 <i>Professor reflexivo e o contexto escolar</i>	67
4.2.4 <i>Professor reflexivo de línguas estrangeiras</i>	72
CAPÍTULO V - LINHA DO TEMPO DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL	76
5.1 ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL - COLÔNIA.....	77

5.2 ENSINO DE LÍNGUAS NO IMPÉRIO (1841-1881)	78
5.3 ENSINO DE LÍNGUAS NA REPÚBLICA	81
5.3.1 <i>Metodologia Tradicional no Ensino de Línguas Estrangeiras</i>	84
5.4 ENSINO DE LÍNGUAS DEPOIS DE 1931	88
5.4.1 <i>Reforma CAPANEMA (1942)</i>	90
5.4.2 <i>Metodologia Direta no Ensino de Línguas Estrangeiras</i>	91
5.4.3 <i>Metodologia Audiovisual no Ensino de Línguas Estrangeiras</i>	94
5.4.4 <i>LEIS DE DIRETRIZES E BASES (LDB) DE 1961, 1971 E 1996</i>	98
5.4.5 <i>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCNs E AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS</i> ..	98
5.4.6 <i>ENFOQUE COMUNICATIVO</i>	102
5.4.7 <i>INTERLÍNGUA: entre a língua materna e a língua estrangeira</i>	106
SEGUNDA PARTE - PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E SUAS PRÁTICAS	110
CAPÍTULO VI - AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: OBSERVAÇÃO – REGISTRO – REFLEXÃO	111
6.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA	111
6.1.1 <i>Negociação com os professores-sujeito</i>	112
6.1.2 <i>Perfis dos professores-sujeito</i>	113
6.1.3 <i>Professor de espanhol</i>	114
6.1.4 <i>Professor de Francês</i>	115
6.1.5 <i>Professor de Inglês</i>	116
6.1.6 <i>Negociação com os alunos dos professores-sujeito</i>	118
6.1.7 <i>Perfis dos alunos questionados</i>	120
6.1.8 <i>Alunos de espanhol (AE)</i>	120
6.1.9 <i>Alunos de francês (AF)</i>	123
6.1.10 <i>Alunos de Inglês (AI)</i>	125
6.2 AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS FILMADAS	128
6.2.1 <i>Aulas de espanhol</i>	130
6.2.2 <i>Aulas de Francês</i>	133
6.2.3 <i>Aulas de inglês</i>	136
CAPÍTULO VII - PROFESSORES-SUJEITO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ESPELHO	140
7.1 REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS	140
7.1.1 <i>Professor de espanhol e sua prática de ensino</i>	143
7.1.2 <i>Professor de francês e sua prática de ensino</i>	150
7.1.3 <i>Professor de inglês e sua prática de ensino</i>	156
TERCEIRA PARTE - ANÁLISE DAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA	163
CAPÍTULO VIII - ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	164
8.1 ANÁLISE DE ABORDAGEM DE ENSINO	166
8.1.1. ABORDAGEM DE ENSINO DO PROFESSOR DE ESPANHOL	168
8.1.1.1 <i>Entrevista</i>	168
8.1.1.2 <i>Análise dos dados da entrevista</i>	168
8.1.1.3 <i>Análise dos dados do questionário 02</i>	173
8.1.1.4 <i>Autoconfrontação</i>	174
8.1.1.5 <i>Triangulação dos dados</i>	175
8.1.2 ABORDAGEM DE ENSINO DO PROFESSOR DE FRANCÊS	177
8.1.2.1 <i>Entrevista</i>	177
8.1.2.2 <i>Análise dos dados da entrevista</i>	178
8.1.2.3 <i>Análise dos dados do questionário 02</i>	181
8.1.2.4 <i>Autoconfrontação</i>	182
8.1.2.5 <i>Triangulação dos dados</i>	184
8.1.3 ABORDAGEM DE ENSINO DO PROFESSOR DE INGLÊS	185
8.1.3.1 <i>Análise dos dados da entrevista</i>	185
8.1.3.2 <i>Análise dos dados do questionário 02</i>	189
8.1.3.3 <i>Autoconfrontação</i>	191

8.1.3.4 Triangulação dos dados.....	192
8.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ABORDAGENS DE ENSINO DOS PROFESSORES-SUJEITO.....	192
CAPÍTULO IX - FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	195
9.1 O DEPARTAMENTO DE LETRAS DA UFS	196
9.1.1 <i>Currículos do curso de Letras.....</i>	198
9.1.1.1 Licenciatura em Letras-Espanhol.....	199
9.1.1.2 Licenciatura em Letras-Português/Francês	199
9.1.1.3 Licenciatura em Letras-Português/Inglês.....	200
9.2 CONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO DE LETRAS – ESPANHOL.....	201
9.3 MATÉRIAS - PRÁTICA DE ENSINO DE ESPANHOL, FRANCÊS E INGLÊS.....	204
9.3.1 <i>Ementas das disciplinas de prática de ensino.....</i>	205
9.3.1.1 <i>Prática de ensino de espanhol.....</i>	207
9.3.1.2 <i>Prática de ensino de francês.....</i>	212
9.3.1.3 <i>Prática de ensino de inglês.....</i>	218
QUARTA PARTE - REFLEXÕES COM OS PROFESSORES-SUJEITO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	225
CAPÍTULO X - INTERVENÇÃO-COLABORATIVA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES-SUJEITO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	226
10.1 INTERVENÇÃO-COLABORATIVA.....	228
10.2 PRIMEIRA SESSÃO COLETIVA: REFLETINDO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR REFLEXIVO.....	229
10.2.1 <i>Por uma prática reflexiva.....</i>	232
10.3. SEGUNDA SESSÃO COLETIVA: REFLETINDO SOBRE TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS ATUAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	235
10.3.1 <i>Movimento Comunicativo.....</i>	236
10.3.2 <i>O que caracteriza a abordagem comunicativa.....</i>	239
10.3.2.1 <i>Concepção de língua.....</i>	240
10.3.2.2 <i>Concepção de aprendizagem.....</i>	240
10.3.2.3 <i>Concepção de ensino.....</i>	241
10.3.3 <i>Quais as dificuldades que os professores enfrentam na aplicação da abordagem comunicativa.....</i>	242
10.3.4 <i>Como vencer as dificuldades.....</i>	244
10.3.5 <i>Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CERL): Abordagem por tarefas na perspectiva da ação.....</i>	245
10.3.5.1 <i>Abordagem por tarefas na perspectiva da ação.....</i>	247
10.4 SESSÕES INDIVIDUAIS: REVELAÇÕES DOS DADOS COLETADOS DURANTE A PESQUISA E REFLEXÃO SOBRE MECANISMOS DE AÇÃO A SEREM INTRODUZIDOS NA SALA DE AULA.....	255
10.4.1 <i>Encontro com o professor de espanhol.....</i>	256
10.4.1.1 <i>Sugestões de mecanismos de ação.....</i>	257
10.4.2 <i>Encontro com o professor de francês.....</i>	258
10.4.2.1 <i>Sugestões de mecanismos de ação.....</i>	259
10.4.3 <i>Encontro com o professor de inglês.....</i>	260
10.4.3.1 <i>Sugestões de mecanismos de ação.....</i>	262
CONCLUSÃO.....	264
BIBLIOGRAFIA	275
ANEXOS	285
ANEXO A - ROTEIRO PARA ANÁLISE DAS AULAS FILMADAS	286
ANEXO B - QUESTIONÁRIOS 01 E 02: PROFESSOR EM EXERCÍCIO	287
ANEXO C - QUESTIONÁRIO: ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....	293
ANEXO D - TERMOS DE AUTORIZAÇÃO: PROFESSOR EM EXERCÍCIO / ALUNO DE MAIOR IDADE / RESPONSÁVEL PELO ALUNO.....	296
ANEXO E - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES OBSERVADOS.....	299
ANEXO F - EL ALFABETO (AULA DE ESPANHOL).....	301

ANEXO G - TEXTOS DAS AULAS DE FRANCÊS	302
ANEXO H - ENTREVISTA ON-LINE COM O PROFESSOR DE ESPANHOL	304
ANEXO I - ENTREVISTA ON-LINE COM O PROFESSOR DE FRANCÊS	311
ANEXO J - ENTREVISTA ON-LINE COM O PROFESSOR DE INGLÊS	321
ANEXO K - CURRÍCULOS DOS CURSOS EM LETRAS ESPANHOL / PORTUGUÊS-FRANCÊS / PORTUGUÊS-INGLÊS	339
ANEXO L - PROGRAMA DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE ESPANHOL II	340
ANEXO M - QUESTIONÁRIO: PROFESSOR FORMADOR	341
ANEXO N - PROGRAMA DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE FRANCÊS II	347
ANEXO O - PROGRAMA DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS II	349

ÍNDICE DAS TABELAS

TABELA 01: <i>Dados sobre o ensino de línguas estrangeiras nas escolas estaduais de Sergipe – censo de 2008</i>	34
TABELA 02: <i>Dados sobre os perfis dos professores de línguas observados</i>	117
TABELA 03: <i>Dados sobre os perfis dos alunos dos professores observados</i>	127
TABELA 04: <i>Tendências metodológicas enfocadas na entrevista</i>	168
TABELA 05: <i>Dados da entrevista com o professor-sujeito de espanhol</i>	169
TABELA 06: <i>Dados do questionário 02 – professor-sujeito de espanhol</i>	173
TABELA 07: <i>Dados da entrevista com o professor-sujeito de francês</i>	178
TABELA 08: <i>Dados do questionário 02 – professor-sujeito de francês</i>	181
TABELA 09: <i>Dados da entrevista com o professor-sujeito de inglês</i>	185
TABELA 10: <i>Dados do questionário 02 do professor-sujeito de inglês</i>	189
TABELA 11: <i>Licenciatura em Letras da UFS e suas habilitações</i>	198
TABELA 12: <i>Matérias de ensino da licenciatura em Letras-espanhol</i>	199
TABELA 13: <i>Matérias de ensino da licenciatura em Letras-Português/Francês</i>	199
TABELA 14: <i>Matérias de ensino da licenciatura em Letras-Português/Inglês</i>	200
TABELA 15: <i>Currículo da licenciatura em Letras-Espanhol</i>	201
TABELA 16: <i>Ementas das disciplinas de prática de ensino</i>	205
TABELA 17: <i>Cronograma das sessões realizadas na oficina de estudos</i>	227
TABELA 18: <i>Programa da oficina de estudos</i>	227
TABELA 19: <i>Abordagem comunicativa versus Perspectiva da ação</i>	252
TABELA 20: <i>Novas disciplinas do currículo de Letras da UFS</i>	268

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: <i>Gráfico: Dimensões formativas na licenciatura em Letras-espanhol</i>	207
---	-----

RESUMO

Esta tese foi pensada como instrumento de estudo da prática do professor de línguas estrangeiras em sala de aula no contexto educacional sergipano. Embora o enfoque tenha sido dado ao aspecto prático da profissão, a teoria não poderia ser negligenciada como parte integrante e imprescindível do *fazer* docente. Para a realização da pesquisa empírica junto aos três professores de línguas: espanhol, francês e inglês, foi adotada a metodologia da *pesquisa-ação crítico colaborativa*. Os resultados obtidos sinalizaram a emergência de novas atitudes por parte dos professores e daqueles que fazem a educação como um todo, no sentido de alcançarem uma prática docente mais crítica e emancipatória, fazendo emergir daí o professor pesquisador de sua própria prática, inaugurando o paradigma do professor reflexivo.

PALAVRAS-CHAVE: formação do professor - prática reflexiva – professores de línguas estrangeiras – análise de práticas - reflexão coletiva

ABSTRACT

This thesis was conceived as an instrument for the study of the practice of in-service foreign language teachers in Sergipe state. Although considerable emphasis was placed on practice, theory was not neglected, since it is a constitutive and indispensable part of the teaching practice. For this empirical research *critical collaborative action research* was conducted with three foreign language teachers of Spanish, English and French. The results indicated the emergence of new attitudes by these teachers and by other people involved in education as far as the achievement of a more critical and emancipatory teaching practice is concerned, thus bringing forth a teacher who researches his/her own practice and inaugurating the paradigm of the reflective teacher.

KEYWORDS: teacher education – reflective practice – foreign language teachers – practice analysis – collective reflection

RÉSUMÉ

Cette thèse a été conçue comme instrument d'étude de la pratique de l'enseignant de langue étrangère en salle de classe dans le contexte éducationnel de l'État du Sergipe (Nord-Est du Brésil). Si l'aspect pratique du métier d'enseignant est bien la cible principale de ce travail, la théorie ne pouvait être négligée en tant qu'outil indispensable du *savoir-faire de l'enseignant*. Pour effectuer la recherche empirique auprès de trois professeurs de langue : anglais, espagnol et français, nous avons retenu la méthodologie de la *recherche-actionnelle critique et collaborative*. Les résultats obtenus ont mis en évidence l'émergence de nouvelles attitudes qui devraient être adoptées par les professeurs et tous ceux qui pensent l'éducation comme un tout, dans le but de parvenir à une pratique plus critique et plus autonome, faisant émerger l'enseignant chercheur de sa propre pratique, mettant en oeuvre le paradigme du professeur réflexif.

MOTS-CLÉS : formation de l'enseignant - pratique réflexive – enseignants de langues étrangères – analyse des pratiques – réflexion collective

RESUMEN

Esta tesis ha sido pensada como instrumento de estudio de la práctica de los profesores de lenguas extranjeras en el aula de clase del contexto educativo de Sergipe. Aunque se haya enfocado más el aspecto práctico de la docencia, la teoría tampoco ha sido descuidada una vez que forma parte integrante, y por lo tanto imprescindible, del quehacer docente. Para su realización se ha elegido tres profesores de lenguas, uno de español, uno de francés y uno de inglés y se ha utilizado la metodología de la investigación-acción crítica participativa. Los resultados han señalado la necesidad de nuevas actitudes de la parte de los profesores así que de todos los que están involucrados en el sistema educativo, en el sentido de alcanzar una práctica más crítica y emancipativa, de manera que de ahí surja el profesor investigador de su propia práctica y se inaugure el paradigma del profesor reflexivo.

Palabras clave: formación del profesorado, práctica reflexiva, profesores de lenguas extranjeras, análisis de las prácticas, reflexión colectiva.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desses quatro anos e meio, o ato de pesquisar, analisar e registrar resultados, nesta tese, exigiu a colaboração de várias pessoas que acreditaram e se somaram a mim para que ela se tornasse realidade. Portanto, eu gostaria de agradecer imensamente a todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa trajetória árdua, mas de extrema importância para meu constante aprimoramento intelectual.

Expresso aqui meu “*grand merci*” especialmente...

À prof^a. Dr^a. Maria Sabina Kundman (DLM/USP), minha querida orientadora, sempre atenta e presente em minha caminhada na pós-graduação (mestrado e doutorado), com seu singular espírito solidário, com sua dedicação incansável e admirável ao trabalho acadêmico e pelo seu respeito à construção de conhecimentos através do diálogo.

Ao prof. Dr. Paulo Roberto Massaro (DLM/USP), pelas nossas discussões infinitas acerca dos desdobramentos da presente tese, pelas suas inteligentes sugestões, pela sua solidariedade e amizade constantes.

Aos professores doutores José Cerchi Fusari (FEUSP) e Véronique Dahlet (DLM/USP), pela criteriosa avaliação de meu relatório no exame de qualificação, pelas discussões pertinentes e pelas valiosas sugestões feitas para a finalização desta tese.

Aos professores colegas do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe, pela aprovação, junto ao conselho departamental, de meu afastamento da docência para a realização de meu doutoramento na USP.

Aos professores da disciplina de prática de ensino de francês, inglês e espanhol da Universidade Federal de Sergipe, pela autorização das observações de suas aulas durante a pesquisa de campo.

Aos professores observados de língua espanhola, francesa e inglesa de escolas públicas do Estado de Sergipe, pela importante participação na pesquisa de campo, pela valiosa colaboração durante as observações e filmagens de suas aulas, pela participação na oficina de estudos e pelos trabalhos desenvolvidos coletivamente.

Ao prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno, pela leitura das primeiras idéias registradas nesta tese e pelo seu apoio incondicional à realização deste trabalho.

Ao prof. Dr. Givaldo Melo de Santana (DLE/UFS), pela interlocução constante sobre os diversos aspectos deste trabalho de pesquisa, pelas indicações bibliográficas e por acreditar na importância desta tese.

Ao prof. Dr. Antônio Carlos dos Santos (DFI/UFS), pela leitura de um dos textos desta tese, pelas suas considerações e sugestões e pelo constante apoio à realização deste trabalho de pesquisa.

À prof^a Dr^a Zenilde, pedagoga/UFS, pelos livros presenteados no início de meu doutoramento, pela sua solidariedade e pelo seu carinho.

Ao prof. Dr. Antônio Lindvaldo (DHI/UFS), pelo empréstimo de equipamento para gravação do áudio das autoconfrontações com os professores-sujeito e pelas palavras de incentivo.

A Manoel Messias G. Fontes e Reni Costa, cinegrafistas do CEAV/UFS, pelas filmagens das aulas observadas.

A Evanilson Tavares de França, coordenador pedagógico da DEA, pelos dados oficiais sobre o ensino de línguas estrangeiras na rede pública estadual de Sergipe.

À Elódia Caldas, diretora da Aliança Francesa de Aracaju, pela cessão do espaço para que as autoconfrontações com os professores observados fossem realizadas.

À Rosicleide Oliveira, pedagoga, minha irmã, pela leitura de um dos textos desta tese e pelo carinho de suas palavras de incentivo.

A meus irmãos Rosivaldo, Rinaldo e Rosilaine, pelo incentivo dado a enfrentar o rigor da realização desta tese;

À Jailde Professor, geógrafa, mãe de meus filhos, pela paciência em me ouvir discorrer constantemente sobre o desenvolvimento da tese, pelas leituras, discussões e por acreditar que esse trabalho se concretizaria.

Aos amigos Valtino e Rodolfo, pela responsabilidade conferida na impressão e condução dos exemplares da tese e pela grande gentileza em me hospedar em São Paulo na ocasião da defesa.

Aos amigos Oscar Ludovice e Lúcia Helena, pelas palavras constantes de incentivo e carinho.

Aos amigos Jô Santana, Ailson e Soares pela força dada durante minha estada na cidade de São Paulo na fase inicial de meu doutoramento.

Ao amigo Val Prata, pelo constante incentivo.

À prof^a Dr^a Renata Mann, coordenadora da CICADT/UFS, pela constante atenção a minha vinculação ao processo de qualificação docente.

A Adenilson Pereira, pela revisão técnica das normas da ABNT.

À Isis Oliveira, minha sobrinha, pelo socorro dado à formatação do texto da tese.

À Márcia Terezinha Jerônimo, advogada, doutoranda em Educação, pelas nossas conversas sobre o trabalho quase que infinito para a elaboração desta tese.

À Célia Maria dos Santos, ex-aluna do curso de Letras, técnica pedagógica da DEA/SEED, pela atualização dos dados sobre a situação do ensino de línguas estrangeiras em Sergipe.

À CAPES, pela concessão de bolsa financeira do programa de qualificação docente do ensino superior.

INTRODUÇÃO

Pensar no ofício do professor nessa sociedade complexa em que vivemos no Brasil é vislumbrar uma tarefa com inúmeras atribuições, impostas pela dinâmica da vida moderna, que vão além da formação técnica do professor. Esse fato me faz pensar na seguinte afirmação de Philippe Perrenoud (2001): “*Ensinar hoje é agir na urgência e decidir na incerteza*”. Considero essa idéia bastante provocativa, pois me leva a refletir sobre o papel daquele professor que planeja suas aulas e que tem a ilusão de que o poder de decisão em sala de aula é exclusivamente seu. A afirmativa desse autor caracteriza o papel do professor da escola atual, aberta para todos, mas nem sempre preparada para a inclusão de todos, isto é, esse professor, diante dos desafios do sistema escolar, geralmente, depara-se inúmeras vezes com problemáticas para as quais seus saberes nem sempre são mais suficientes. Para tanto, o professor precisa rever seus métodos e atitudes que talvez não correspondam mais às expectativas da comunidade escolar e mobilizar recursos, nem sempre disponíveis em si mesmo. Essa questão legítima, portanto, a busca de alguns professores pela superação da aplicação exclusiva de uma racionalidade técnica em seu exercício profissional.

Se for essa a realidade do trabalho do professor nos dias de hoje, faz-se necessário descobrir o tipo de formação docente a ser privilegiado para que a *urgência* e a *incerteza* não promovam confusões ou práticas rotineiras e ineficazes. (COSTANZO, 2008)

Diante dessa preocupação, a presente tese foi pensada para a realização de uma pesquisa sobre a *formação de professores de línguas estrangeiras e sua prática em sala de aula no contexto educacional sergipano*. Para tanto, foram convidados três professores das línguas estrangeiras ministradas: espanhol, francês e inglês. Todos egressos do curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe. Esse foi o primeiro critério estabelecido. O segundo exigia que fossem professores em serviço no nível médio da rede oficial de ensino de escolas públicas.

Os alunos dos professores observados, embora não sejam foco da pesquisa, representam elementos importantes para o *fazer docente* em sala de aula, sem os quais não haveria nenhum sentido o trabalho do professor.

Na qualidade de professor formador de futuros professores de línguas estrangeiras, sempre tive um crescente interesse em compreender e acompanhar efetivamente o “savoir-faire” docente em seu real espaço de trabalho. Entretanto, ficou claro durante as interações com os professores observados nesta pesquisa, que antes de qualquer tipo de intervenção didático-pedagógica na prática dos professores, é preciso que eles sejam participantes ativos na construção coletiva desse processo.

Assim sendo, penso que a transformação da prática do professor - sobretudo daquele que está acostumado a desempenhar simplesmente um papel de executor de diretrizes, subordinado à autoridade escolar – só acaba sendo possível a longo prazo e quando desejada coletivamente com seus pares em um espaço educacional democrático.

Essa transformação só pode ser assegurada quando esse profissional se sentir autônomo para refletir sobre suas ações. Pois, caso contrário, ela sempre será impedida de se realizar em função do desencontro entre o que é previsto no discurso da legislação educacional brasileira e os reais interesses dos professores em exercício na sala de aula.

Nessa perspectiva, a pesquisa apresentada nesta tese foi concebida como um instrumento capaz de apresentar algumas reflexões sobre as práticas de ensino de línguas estrangeiras com o intuito de sugerir elementos de formação docente que valorizem o papel do professor como um ser capaz de pensar sobre sua própria prática pedagógica e construir com seus pares novos conhecimentos, ampliando, em decorrência disso, sua concepção do ensinar e aprender línguas estrangeiras.

Nesse sentido, formulei a seguinte pergunta de tese e outras como seus desdobramentos que serviram para guiar a presente pesquisa:

Qual(is) abordagem(ens) de ensino¹ de língua estrangeira se revela(m) na prática do professor em sua sala de aula?

E ainda:

- Em que a formação inicial dos professores observados influenciou sua abordagem de ensino?
- Qual tendência atual daria conta das exigências feitas à formação docente?

¹ - Recorri ao sentido dado à *abordagem de ensino* pelo lingüista aplicado Almeida Filho (2005): trata-se de uma filosofia de ensino que possibilita a identificação do ensino real do professor. Detalharei esse conceito na fundamentação teórica desta tese (capítulo III).

- Quais mecanismos de ação poderão otimizar a prática dos professores de línguas estrangeiras em sala de aula?

Na realidade, as respostas encontradas informaram sobre como os professores observados promoveram o ensino de línguas estrangeiras, situado em um dado período da pesquisa de campo, em escolas públicas do Estado de Sergipe e revelaram sua abordagem de ensino de línguas, permeada pela formação acadêmica recebida e pelos condicionantes do seu contexto escolar.

Esse conteúdo foi organizado na tese em 04 (quatro) partes temáticas e em 10 (dez) capítulos:

- PARTE I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: apresenta 05(cinco) capítulos que tratam do referencial metodológico adotado; da perspectiva oficial da legislação educacional brasileira; da fundamentação teórica geral da formação docente e da formação do professor de língua estrangeira e dos subsídios teóricos da didática das línguas estrangeiras.
- PARTE II - PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E SUAS PRÁTICAS: esta parte compreende 02 (dois) capítulos que versam sobre a descrição das aulas de espanhol, francês e inglês, observadas e filmadas, como também, o registro das reflexões dos professores dessas aulas durante suas autoconfrontações.
- PARTE III - REVELAÇÕES DAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA: já nesta parte, 02 (dois) capítulos se encarregaram de analisar e discutir os dados revelados pela pesquisa. Com essa etapa vencida, fiz um levantamento de dados sobre o curso de Letras que serviu de formação inicial aos professores-sujeito da pesquisa com a intenção de descobrir em que nível as práticas observadas haviam sido influenciadas pela formação adquirida.
- PARTE IV - REFLEXÕES COM OS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: esta última parte apresentou 01 (um) único capítulo que serviu para registrar as atividades desenvolvidas na *oficina de estudos*, realizada com os três professores-sujeito. Ela foi organizada em função dos dados revelados nas práticas em sala de aula. Esse momento significou o ápice de todo o processo da pesquisa, pois foi extremamente importante e gratificante poder refletir com os professores e juntos sinalizarmos mecanismos de ação

que poderão melhorar a realidade do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em seus contextos escolares.

**« La formation devient (...) non pas ou non plus un lieu de diffusion des savoirs
mais un lieu où chacun acquiert les moyens de construire les savoirs et les
pratiques dont il a besoin. »
COSTANZO, E**

PRIMEIRA PARTE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAPÍTULO I

METODOLOGIA DA PESQUISA

Estudar a formação de professores e sua prática em sala de aula significa investigar um *corpus* imprevisível e complexo por se tratar da ação de seres humanos. Além disso, como diz Martins (2004), a pesquisa é também realizada por um observador humano, susceptível de cometer falhas em função de suas análises subjetivas.

1.1 Escolha da metodologia

Minha intenção não é de realizar uma pesquisa exclusivamente *sobre* os professores de línguas estrangeiras em exercício e sim *com* eles, em colaboração, para entendermos juntos os desdobramentos dos acontecimentos da sala de aula. Nessa perspectiva, é a *pesquisa-ação crítico colaborativa*, a abordagem metodológica escolhida.

No item seguinte, apresentarei como essa metodologia se configura teoricamente e como foi aplicada na investigação da prática dos professores de línguas.

1.1.1 Perspectiva da metodologia *pesquisa-ação crítico colaborativa* na formação de professores

Ao longo da pesquisa de campo, durante as aulas de línguas que foram filmadas e observadas, decidi não intervir para que o professor não se sentisse avaliado. Isso poderia bloqueá-lo ou até mesmo comprometer o desenvolvimento espontâneo da aula. Como já afirmei anteriormente, a minha intenção era de realizar um estudo *com* o professor observado acerca de sua prática e não apenas *sobre* ele. Entretanto, posteriormente, ao assistir às aulas filmadas com o intuito de compreender, juntamente com cada professor, o que se passou na sala de aula, senti-me à vontade de intervir, obviamente com a devida permissão, de maneira a problematizar alguns aspectos abordados em sala de aula. Para Martins (2004), o que fiz poderia ser denominado de *método de observação participante*, pois esse método prima pela aproximação do pesquisador e do pesquisado². Nesse sentido, é preciso que o pesquisador seja aceito pelo outro, pelo grupo, pela comunidade para que ele possa atuar como *participante* e ao mesmo tempo como *observador*.

Martins (2004) chama de *observação participante*, a metodologia que busca investigar um problema identificado em um dado contexto, envolvendo sujeitos que se interessam pelo mesmo assunto e que assumem papéis diferentes, tais como: *pesquisador e pesquisado*. Assim, cabe ao *pesquisador* se aproximar do *pesquisado*, sendo aqui o caso do professor, no sentido de ajudá-lo a compreender os possíveis

² - Entenda-se aqui que o “pesquisado” é o sujeito de sua prática, aquele que a promove numa relação social. Ele é considerado nesta pesquisa um co-autor do trabalho realizado em sua sala de aula.

problemas ocorridos em sala de aula, socializando um melhor referencial teórico para que se possa com isso planejar transformações emancipatórias do trabalho docente.

Percebe-se que essa metodologia da *observação participante* se mescla à concepção de *pesquisa-ação*, defendida por Alarcão (2003). A autora portuguesa afirma que essa metodologia assegura que a experiência profissional, a reflexão sobre ela e suas resoluções podem representar um forte elemento formativo, pois se trata de uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e que se desenvolve com base em planejamento, ação, observação e reflexão.

Nesse sentido, minha decisão de conversar com os professores de línguas sobre suas aulas filmadas contempla algumas características da *pesquisa-ação* em pleno exercício na dinâmica do contexto institucional.

Assim, a reflexão crítica dos professores sobre suas práticas ressalta a importância da pesquisa na formação de professores de forma coletiva e contextualizada. Para tanto, é preciso que os envolvidos criem um sistema de *colaboração*, no sentido de aproximar os considerados *pesquisadores* - professores universitários, aos *professores em exercício*, também pesquisadores nas escolas. Essa concepção de pesquisa *colaborativa* está presente na *pesquisa-ação*, no que diz respeito à efetiva interação entre os professores, caracterizando-os em reflexivos, críticos, e pesquisadores a partir da problematização de suas realidades educacionais. Esses aspectos configuram, portanto, a concepção da metodologia adotada neste trabalho: *Pesquisa-ação crítico colaborativa*. (PIMENTA, 2005)

Essa metodologia surgiu com a intenção de romper com o modelo de pesquisa em que o pesquisador se dirigia à escola, fazia o levantamento de dados, observava, questionava e geralmente prescrevia o que o professor deveria fazer, tendo como referência sua representação de pesquisador universitário, portanto “dono do saber”. Depois disso, em muitos casos, os pesquisadores nem retornavam à escola para divulgar os resultados da pesquisa realizada. Essa postura tradicional de pesquisar não levava em consideração a reflexão coletiva entre o pesquisador e o professor da escola sobre o que realmente ocorria na sala de aula para buscar soluções para os possíveis problemas enfrentados.

Convém ressaltar, ainda neste momento, que a presente pesquisa é revestida de caráter qualitativo. O *método qualitativo*, segundo Martins (2004), privilegia o estudo de micro-processos, com enfoque nas ações individuais e grupais. Seus dados são analisados em sua profundidade. Uma outra característica do método qualitativo é a flexibilidade quanto às técnicas de coleta de dados. Para Abreu-e-Lima (apud Merriam, 1998), o paradigma da pesquisa qualitativa interessa-se em entender o sentido que as pessoas dão a suas experiências vividas. Essa abordagem está diretamente ligada ao que foi vivido, experimentado, sentido. Um outro interesse diz respeito à compreensão de situações singulares como parte de um dado contexto e das interações concernentes. Em outras palavras, essa abordagem busca entender o porquê da presença dos participantes naquele contexto, em que vivem e como interagem com o mundo.

Uma outra característica da metodologia qualitativa apontada por Martins (2004), “consiste na heterodoxia³ no momento da análise dos dados”. Isso exige uma capacidade de análise, criação e intuição por parte do pesquisador ao tratar a variedade dos dados coletados, o que representará certamente um desafio. A autora afirma ainda que a maior dificuldade no processo da pesquisa é saber analisar os dados, atribuindo-lhes significados.

Durante a pesquisa, foram elementos de reflexão a *representatividade* e a *quantidade* dos casos observados. Como a metodologia qualitativa, porém, privilegia o estudo de casos, ou seja, “o indivíduo, a comunidade, o grupo, a instituição” (MARTINS, 2004), resta saber, segundo críticas feitas a essa metodologia, se a escolha de um determinado caso corresponderia à *representatividade* do conjunto de casos de uma dada realidade enfocada. A autora afirma que esse questionamento acerca da *representatividade* diz respeito às possibilidades de *generalização*, baseando-se na noção estatística de amostra. Entende-se por *amostra* aqui um conjunto selecionado em um dado universo a ser estudado. A seleção da *amostra* deve ser casual e aleatória. Todavia, quando se trata de um estudo de caso, é pertinente perguntar: como garantir que o indivíduo escolhido ou a comunidade selecionada sejam representativos do conjunto. A resposta dada pela autora diz que haverá sempre dúvidas em relação à *representatividade* mesmo do ponto de vista estatístico.

³ - *Heterodoxia* diz respeito à “*opinião diferente*”. (do grego: heterodoxos). Fonte: Dicionário Aurélio.

Convém acrescentar que nesta pesquisa, a marca de cientificidade encontra-se na abordagem adotada de base *qualitativa* e, sobretudo, na perspectiva da *pesquisa-ação crítico colaborativa*.

1.2 Procedimentos de coleta de dados

Para coletar um maior número de dados na pesquisa referente às práticas na sala de aula, foram aplicados questionários aos docentes e alunos, filmadas cinco horas/aula de cada língua estrangeira observada (espanhol, francês e inglês), registradas observações em sala de aula através das anotações do pesquisador, entrevistados os professores e foram realizadas autoconfrontações dos professores observados com suas aulas filmadas. Para a realização dessas autoconfrontações, um roteiro⁴ com questões foi sugerido para servir de direcionamento da conversa estabelecida com cada um dos professores.

1.2.1 Questionários

Os professores de línguas estrangeiras observados responderam a dois questionários⁵. O *primeiro* foi dividido em 04 (quatro) partes com 35 (trinta e cinco) questões abertas e fechadas a serem respondidas sobre:

⁴ - Cf. cópia desse *ROTEIRO* no anexo A.

⁵ - Cf. cópias dos questionários 1 e 2 no anexo B.

- ✓ **1ª parte:** dados pessoais
- ✓ **2ª parte:** formação acadêmica do professor em exercício
- ✓ **3ª parte:** trabalho com o ensino de língua estrangeira
- ✓ **4ª parte:** crenças do professor em relação ao processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras

Inicialmente, esse questionário foi aplicado com a intenção de coletar dados preliminares sobre as questões mencionadas acima. Posteriormente, um *segundo* questionário⁶ foi aplicado com 20 (vinte) itens a serem respondidos sobre questões de diferentes tendências metodológicas no ensino de línguas estrangeiras.

Embora os alunos dos três professores de línguas estrangeiras observados não sejam foco desta pesquisa, eles responderam a um questionário⁷ com 21 itens, dividido em três partes que versaram sobre:

- ✓ **1ª parte:** dados pessoais
- ✓ **2ª parte:** o curso
- ✓ **3ª parte:** a disciplina de língua estrangeira

A aplicação desse questionário visava a uma confrontação dos dados coletados com aquele aplicado aos docentes.

⁶ - Denominado QUESTIONÁRIO 02. A elaboração desse questionário foi inspirada no modelo de uma das autoras do método “Fréquence Jeunes 1” - Marisa Cavalli, divulgado na ocasião de um estágio de atualização pedagógica na cidade de São Paulo.

⁷ - Cf. cópia deste questionário no anexo C.

1.2.2 Filmagem

A filmagem de 05 horas/aula de cada língua estrangeira observada se configura como um excelente instrumento de coleta de dados, pois possibilita a constante retomada de momentos importantes das aulas, que poderão ser analisados em pormenores, congelando as imagens, revisitando o antes e o depois de um determinado aspecto analisado e permitindo, sobretudo, a auto-análise dos professores.

Vale ressaltar que professores e alunos assinaram um “*termo de autorização*”⁸ para a filmagem de suas imagens para fins desta pesquisa de doutoramento.

Este trabalho contou também com a valiosa colaboração de dois cinegrafistas da Universidade Federal de Sergipe.

1.2.3 Anotações

As anotações das observações das aulas foram feitas com a permissão prévia dos professores. Isso só não ocorreu durante as aulas de francês, em função de certas peculiaridades do contexto. A ausência do pesquisador nessas aulas não comprometeu o acompanhamento porque as filmagens possibilitaram o visionamento do que foi realizado.

⁸ - Cf. cópias desses “termos de autorização” no anexo D.

Esse procedimento de coleta de dados é de extrema importância, pois o pesquisador tem a possibilidade de filtrar, constatar e registrar tudo aquilo que a câmera filmadora nem sempre consegue captar, como por exemplo: as manifestações de motivação do professor e alunos, sentimento de ansiedade, dúvidas, etc.

1.2.4 Entrevistas

Os professores observados foram entrevistados através do MSN. Essa valiosa ferramenta possibilitou a garantia da espontaneidade nas respostas dadas, o registro e gravação automáticos da entrevista realizada e a economia de tempo em função da comodidade do professor não precisar se deslocar para um encontro não-virtual.

A entrevista⁹ contou com 17 (dezessete) questões abertas que versaram sobre diferentes tendências metodológicas, concepções de língua e de como ensinar e aprender língua estrangeira. O referencial teórico adotado para sua elaboração foi a obra de GERMAIN, Claude (1993): *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*.

1.2.5 Autoconfrontações

Esse procedimento foi caracterizado pela palavra dada aos professores enquanto eles assistiam com o pesquisador às aulas filmadas e com ele refletiam sobre

⁹ - Cf. cópia da entrevista no anexo E.

sua maneira de ensinar. A autoconfrontação, segundo Lousada (2006), é um método criado por pesquisadores franceses, visando não só coletar dados, mas também transformar a realidade estudada.

Para tanto, foram realizados 03 (três) encontros com os 03 (três) professores observados no espaço cedido pela Aliança Francesa de Aracaju. A conversa foi gravada e transcrita posteriormente.

A autoconfrontação teve o objetivo de evitar o efeito autoritário e prescritivo da subjetividade da análise do pesquisador.

Acredito que esses instrumentos serviram perfeitamente de filtro para se obter as informações necessárias à compreensão do que se passou no contexto de ensino/aprendizagem observado. Os dados coletados através desses instrumentos servirão para uma triangulação do que foi detectado nos questionários, entrevistas e autoconfrontações, como também de mediadores as minhas análises enquanto pesquisador-observador da realidade estudada.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: perspectiva oficial

Este capítulo pretende apresentar as diretrizes oficiais da legislação educacional brasileira concernente à formação do professor da educação básica. Com esse referencial, poderei pontuar o respaldo da legislação vigente em relação ao objeto da presente tese.

2.1 Preceitos da legislação educacional brasileira: LDB nº. 9.394 de 1996 e DCNs /2001

O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira traz a noção de educação como um processo formativo que se desenvolve no meio familiar, na interação com o outro, no trabalho, nos movimentos e organizações sociais civis, nas manifestações culturais e nas instituições de ensino e pesquisa. É nesse último contexto, que vejo a inserção do processo de formação inicial de professores, como um dos elementos imprescindíveis para a promoção de uma educação de qualidade.

Sendo assim, segundo a LDB/1996, a formação de profissionais da educação para assegurar o bom desenvolvimento do público estudantil tem como fundamentos primordiais a *associação entre a teoria e a prática e o aproveitamento de outras experiências anteriores em instituições de ensino*. (Art.61). Sabe-se que esses fundamentos são confiados às universidades e aos institutos de ensino superior que

devem promovê-los em seus cursos de licenciaturas, formando docentes que atuarão, por determinação legal, na educação básica¹⁰. Isso é o que prevê a lei, porém, vale averiguar se na realidade tais preceitos ocorrem.

Concordo com a concepção de que a dicotomia *teoria e prática* deve ser entendida como elementos indissociáveis. A importância da teoria se dá na fundamentação da prática. Acredito que o desafio se instale na sua realização, levando-se em conta as barreiras dos inúmeros e complexos condicionantes envolvidos no processo de ensinar e aprender na escola. Assim, em relação ao foco desta tese, não se pode descartar a coerência que deve haver entre a teoria promovida na formação inicial e sua futura prática em sala de aula. Mas, isto não quer dizer que a teoria vista seja reproduzida tal qual na prática do professor. Pois, trata-se de uma questão relativa, como já foi explicado.

Essa mesma lei, em seu Art. 62, dispõe que a formação de professores para atuar na educação básica exigirá o nível superior em curso de licenciatura, graduação plena, realizado em universidades ou institutos superiores de educação. Sendo esse grau inicial o exigido também àqueles que pretendem ser professores de línguas estrangeiras.

Ciente dessa exigência da Lei em relação à titulação dos professores, faz-se necessário conhecer também sua orientação no que diz respeito ao conjunto de

¹⁰ - A Educação Básica é concebida na LDB/1996 como o nível de escolaridade anterior ao superior, ou seja, ela integra a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. Sendo a base necessária para que se possa exercer a cidadania e inserir-se no mundo do trabalho. Deve ser, portanto, acessível a todos.

conhecimentos a ser desenvolvido ao longo de tal processo. Para isso, o Decreto de nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, complementar à LDB/1996, da Presidência da República¹¹, em seu Art. 5º, dispõe que o Conselho Nacional de Educação, por intermédio de proposta do Ministro da Educação, definirá as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCNs) para a formação de professores da educação básica. Esse decreto ainda sugere as competências listadas a seguir, que deverão ser desenvolvidas pelos professores, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas sem negligenciar sua adequação às peculiaridades regionais:

Comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspirados da sociedade democrática; compreensão do papel social da escola; domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos; conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.¹²

Percebe-se, nesse elenco de competências, que a legislação em vigor sugere também outro campo de investigação, valorizado na presente tese, no que diz respeito à capacidade dos professores serem autônomos em sua própria formação profissional, ou seja, que devem investir em sua formação contínua.

¹¹ - Governo de Fernando Henrique Cardoso, filiado ao partido político PSDB.

¹² - MEC, Decreto de nº. 3.276, 1999.

2.1.1 Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores

Como previa o Decreto supracitado, o Ministério da Educação enviou uma proposta de Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, ao Conselho Nacional de Educação(CNE), em maio de 2000, elaborada por especialistas em educação das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior.

Conseqüentemente, o CNE designou uma comissão para análise da proposta do Ministério, realizando vinte e uma reuniões entre agosto de 2000 a maio de 2001. Após esse trâmite, o parecer técnico do CNE foi submetido à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais: em Porto Alegre (19.03.2001), São Paulo (20.03.2001), Goiânia (21.03.2001), Recife (21.03.2001), Belém (23.03.2001); uma reunião institucional em Brasília (20.03.2001); uma reunião técnica em Brasília (17.04.2001) e uma audiência pública nacional também em Brasília (23.04. 2001).

O documento que hoje representa as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovado pelo parecer do CNE/CP 009/2001, em 08/05/2001, foi elaborado em um contexto, onde já havia a antiga preocupação de consolidação das instituições políticas democráticas para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais no Brasil. Nesse sentido, a educação representaria o alicerce para tais transformações, mas inúmeros desafios e dificuldades seriam enfrentados, em se tratando da formação inadequada dos professores que, de modo geral, pautava-se

em um formato tradicional que não traduz mais atualmente o que se espera das atribuições dos docentes. Eis algumas das exigências atuais em relação à atuação dos professores, relatadas no parecer do CNE:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. ¹³

Essas exigências, presentes no debate nacional acerca da formação docente, balizaram a elaboração das diretrizes que possibilitarão uma revisão dos modelos atuais, levando em consideração o que prevê o parecer do CNE:

- ✓ fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- ✓ fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- ✓ atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- ✓ dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;

¹³ - MEC, CNE/CP, 009/2001.

- ✓ promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.

O documento enfatiza ainda que, além das mudanças necessárias nos cursos de formação docente, a qualificação profissional dos professores dependerá também de políticas que promovam:

- ✓ o fortalecimento das características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
- ✓ o estabelecimento de um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- ✓ o fortalecimento dos vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- ✓ a melhoria da infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
- ✓ a formulação, discussão e implementação de um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores;
- ✓ o estabelecimento de níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;
- ✓ a definição da jornada de trabalho e de planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional.

Com base nas orientações do texto do Parecer aqui apresentado, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Seria prudente, entretanto, também acompanhar as pequenas alterações feitas em seu texto original pelas Resoluções CNE/CP nº 02, de 27/08/2004 e CNE/CP nº. 01, de 17/11/2005. São, portanto, as orientações desse documento que servirão de referenciais para a promoção da formação docente em todo território nacional.

Seu Art. 1º define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que nortearão a organização institucional e curricular de todos os estabelecimentos de ensino em seus diversos níveis de educação básica.

Essas Diretrizes sinalizam uma flexibilidade possível de acordo com as necessidades de cada instituição formadora para a elaboração de projetos voltados à inovação pedagógica, e, sobretudo, que articulem suas dimensões teóricas e práticas, o que representa na realidade um grande desafio a ser enfrentado pelas instâncias formadoras de docentes.

Diante das inúmeras diretrizes desse novo documento legal, encontrei, em seu Art. 3º, orientações, através dos princípios sugeridos para o preparo do exercício profissional dos professores, que reforçam a importância da pesquisa ora realizada na presente tese, no que diz respeito à noção de *competência* como característica fundamental na formação docente.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor [...]¹⁴

Na orientação do texto legal, a construção da competência docente deve ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda teoria sistematizada deve ser articulada com um *fazer* e todo *fazer* articulado com a *reflexão*.

Ciente disso, ressalto a importância de se pensar também a noção de *competência* a ser adotada nesta tese. Esse percurso teórico será realizado no capítulo seguinte, quando da discussão sobre o processo de profissionalização dos professores.

Vimos nesse percurso o que a legislação da educação brasileira prevê para o exercício do professor da educação básica e aí se situa a atuação do professor de língua estrangeira. Vale ressaltar, porém, que suas diretrizes não impedem que o educador as interpretem e as efetivem de maneira crítica e emancipatória.

¹⁴ - MEC, Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, 2002.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: fundamentação teórica

Este capítulo apresentará aspectos relevantes que servirão para análise das representações dos professores em relação à sua própria profissão e, sobretudo, para um aprofundamento teórico acerca do processo de profissionalização docente e de seus desdobramentos políticos.

3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Nos países anglo-saxões, apenas alguns ofícios são considerados profissões integrais, como por exemplo, o ofício de médico, advogado, magistrado, perito, pesquisador, engenheiro, arquiteto, jornalista e administrador. O *ensino* não figura entre eles, porque o trabalho do professor é descrito como uma semi-profissão. Isso decorre do entendimento de que o professor é semi-autônomo e tem uma semi-responsabilidade. Na concepção de Perrenoud (2002), para que o professor evolua na profissionalização de seu ofício, ele teria que assumir riscos e abster-se da proteção do sistema, ou seja, dos programas e dos textos apropriados. Para serem profissionais de forma integral, continua o autor, o docente deveria construir e atualizar as competências necessárias para o exercício de sua autonomia e de sua responsabilidade.

Porém, esse processo não é tão fácil assim, pois a profissionalização do ofício do professor exige também uma transformação das condições reais de trabalho, do funcionamento da escola e de seus funcionários: diretores, coordenadores pedagógicos, inspetores etc, isto é, de todos aqueles que fazem parte do dia-a-dia da escola.

Para que haja um engajamento por parte dos professores em seu processo de desenvolvimento profissional, é preciso que eles acreditem no sistema educacional do qual fazem parte. Infelizmente, as evidências do contexto brasileiro mostram que muitos professores se recusam a participar de cursos de formação contínua porque não acreditam no modelo educacional vigente em nosso país. O modelo adotado não propicia ao professor um sistema adequado para a reflexão sobre a dinâmica de sua escola e de sua prática pedagógica. Além das inúmeras dificuldades enfrentadas, a maioria dos professores tem como prioridade a conquista de salários condizentes com as funções exercidas. No contexto atual, dificilmente encontraremos professores que tenham tranquilidade e motivação para uma reflexão coletiva sobre a sua prática em sala de aula.

Nessa perspectiva, Franchi (1995) explica que, para alguns professores, o serviço público representa estabilidade e tranquilidade, pois eles acreditam em uma relativa autonomia em sua sala de aula e na ausência de uma política avaliativa formal de suas atividades. Mesmo acreditando nessas aparentes vantagens, certa insatisfação é generalizada entre esses professores em relação a seu trabalho docente, tendo como motivos as condições inadequadas de trabalho e os insignificantes salários percebidos

no final do mês. A autora ressalta ainda que, nos depoimentos colhidos entre professores da rede pública de uma cidade do interior paulista, a tônica se deu sobre a situação salarial e suas conseqüências negativas que caracterizam um entrave para a renovação pedagógica. Considero importante registrar aqui um trecho do depoimento de uma professora efetiva: “*O salário do Estado não dá. Não dá pra viver, para pagar aluguel, para nada. Você é obrigada a estar abrindo [sic] outras possibilidades para estar ganhando mais, para sobreviver*”. (Professora efetiva, 13 anos de magistério) (FRANCHI, 1995, p. 19).

Percebe-se com isso que o professor mal remunerado será sempre obrigado a se desdobrar em diversas frentes de trabalho, o que compromete seguramente sua disponibilidade para preparar suas aulas, estudar e, sobretudo, vivenciar sua escola.

3.1.1 Proletarização do trabalho docente

Diante desse quadro, fica evidente a sinalização do processo de *proletarização dos professores*, imposto pela política neoliberal¹⁵ ainda tão presente no Brasil. Os resquícios dessa política serão ainda provavelmente vivenciados por um longo período pelos sistemas educacionais de nosso país. Esse processo resulta conseqüentemente na perda da autonomia do professor, ou seja, quanto mais alienado ele for por conta das contingências de sua rotina de trabalho, mais vulnerável ele se

¹⁵ - O discurso neoliberal defende a idéia do Estado Mínimo, ou seja, o governo é considerado burocrático e pouco eficiente, surgindo daí a idéia de que a iniciativa privada garantiria eficiência e qualidade nos serviços prestados. (ARAÚJO, C., 2003)

torna ao controle dos mecanismos de poder. Nessa mesma perspectiva, CUNHA (2000) afirma:

Como não há tempo para pensar e produzir seus próprios processos pedagógicos, fica mais fácil, ao professor, lançar mão dos textos já prontos, manuais elaborados e livros didáticos organizados. Assim, como consequência da perda da autonomia no uso do tempo, o professor perde a autonomia nas decisões de seu campo de trabalho. (CUNHA, 2000, p. 129)

Ainda sobre essa questão, Contreras (2002) ressalta que os professores, na condição de categoria, estão passando por um processo de deterioração de valores em relação às condições de trabalho e às suas atividades pedagógicas, aproximando assim seu trabalho das condições da classe operária. A explicação para isso se dá através da racionalização do ensino, como um processo reduzido ao cumprimento dos objetivos de um currículo, elaborado muitas vezes externamente, impondo, assim, ao professor a perda de controle sobre suas tarefas.

Dessa forma, o trabalho do professor passa a ser controlado pelas diversas avaliações externas promovidas pelo Ministério da Educação, representando, assim, processos burocráticos de racionalização do ensino. Esse movimento provoca a *intensificação do trabalho docente*, ou seja, como um outro fenômeno do processo de proletarianização. O efeito nefasto desse fenômeno se manifesta, por exemplo, de forma desastrosa no sentido de privar os professores do tempo necessário para exercícios reflexivos juntamente com seus colegas, favorecendo assim sua desqualificação intelectual. Contreras (2002) registra uma citação, nessa mesma ótica, que exemplifica perfeitamente esse efeito da intensificação do trabalho docente:

A intensificação faz com que as pessoas 'tomem atalhos', economizem esforços, de maneira que apenas terminem o que é 'essencial' para a tarefa imediata que têm nas mãos; força-as cada vez mais a apoiarem-se nos 'especialistas', a esperar que eles digam o que fazer, e assim as pessoas começam a desconfiar da experiência e das aptidões que desenvolveram com o passar dos anos. No processo, a qualidade é sacrificada em prol da quantidade. O 'trabalho feito' se transforma no substituto do 'trabalho bem-feito' (APPLE E JUNGCK, 1990, apud CONTRERAS, 2002, p.37 e 38).

Assim, ao renunciar sua autonomia, o professor legitima a perda de controle sobre suas atividades e permite a intromissão do controle externo sobre seu trabalho. Para reverter essa situação, Cabrera e Jiménez Jaén (1994, apud CONTRERAS, 2002) aconselham que os professores lutem por uma participação democrática em sua comunidade escolar, que suas necessidades sejam levadas em consideração e que não se permita a racionalização do ensino. Isso acontecendo, uma relativa autonomia poderá ser assegurada no trabalho do professor.

3.1.2 Profissão, profissionalidade e profissionalização: em busca de um desenvolvimento profissional

É importante, a partir deste momento, tentarmos compreender a luta constante dos professores para conquistarem o status de profissionais, apesar de terem consciência de que há uma aceitação tácita por parte da sociedade de que o magistério é uma profissão, porém com inúmeras contradições. Segundo Cunha (2000), na sociedade atual, as profissões liberais têm sido consideradas como aquelas que

possuem os elementos necessários de uma verdadeira profissão, sobretudo, a autonomia. No caso do magistério, por ter suas origens na maternidade e na catequese, considerado ao longo dos tempos como um trabalho assalariado, dependente das instituições públicas ou privadas, a profissão dificilmente conseguirá o status de uma profissão liberal.

Em se considerando a complexidade do magistério como profissão e tendo em vista à realidade educacional existente, seus desdobramentos e implicações políticas; torna-se necessário fazer aqui uma reflexão sobre a questão da profissionalização dos professores.

Sobre essa linha de pensamento, convém esclarecer que há referências diferenciadas para a caracterização da profissão do professor. Sua análise é de extrema importância para o entendimento do processo de busca de um status e desenvolvimento profissionais por parte dos professores. Tais referências dizem respeito à *profissão*, à *profissionalidade* e à *profissionalização*. (CUNHA, 2000).

Esses termos são explicados pela autora da seguinte forma: *profissão* – marca uma qualificação em relação a um ofício, adquirida por pessoas que prestam serviços ao público e, assim, conseguem o reconhecimento social e prestígio. Essa qualificação está relacionada à estrutura de poder da sociedade e impõe as diferenças entre os indivíduos. *Profissionalidade* - diz respeito à atuação na profissão, ou seja, é a profissão em ação. *Profissionalização* - significa um processo histórico, no qual se adquire um conjunto de competências próprio de um determinado meio profissional.

Para Perrenoud (2002), é importante que a formação do professor, inicial ou contínua, seja inserida em uma estratégia de profissionalização do ofício de professor. Nas palavras do autor, não poderá haver profissionalização do ofício do professor se esse processo não for desejado e desenvolvido continuamente por todos aqueles que compõem seu espaço de trabalho e pensam a educação coletivamente sem limitação de tempo. Esse processo não pode se limitar às conjunturas políticas, ele deve ir além das representações políticas vigentes.

O grau de profissionalização de um ofício não é um certificado de qualidade entregue sem necessidade de exame a todos os que o exercem. Ele é mais uma característica coletiva – o estado histórico de uma prática –, que reconhece aos profissionais uma autonomia estatutária, baseada na confiança em suas competências e em sua ética. (Id., 2002, p. 12)

3.2 Configuração do contexto político-educacional na profissionalização dos professores de línguas em Sergipe

Nesta seqüência, configurarei a problemática instaurada em Sergipe em relação à constante ameaça de extinção do mercado de trabalho dos futuros professores de língua francesa, egressos do curso de licenciatura em Letras: português-francês. Isso acontece por inúmeros fatores, mas, sobretudo, em decorrência da concepção limitada de alguns dirigentes educacionais, que defendem o imperialismo do ensino do inglês nas redes de ensino. Essa orientação pelo monolingüismo acontece em função da autonomia que cada unidade escolar detém e passa a justificar que não

poderia ofertar o ensino de outras línguas estrangeiras porque dificultaria, por exemplo, a inserção de alunos que se transferem de uma unidade escolar para outra.

Pelas evidências do currículo praticado nas escolas públicas, percebe-se essa tendência pela oferta única do ensino do inglês em nosso sistema educacional, mesmo contrariando a LDB nº 9.394 de 1996, em seu Art. 36, inciso III, que prevê o ensino de uma língua estrangeira moderna *obrigatória* para o ensino médio e outra *optativa*. Infelizmente, muitos desses dirigentes interpretam a menção *optativa* como *facultativa*, deixando de oferecer, então, uma língua a mais a seus alunos. Além disso, há mesmo em órgãos oficiais uma interpretação equivocada, porém já cristalizada, da menção feita nesta lei de que a *língua estrangeira moderna* é sinônimo de *língua inglesa*. É lamentável constatar tal limitação de entendimento, desconsiderando o interesse pela aprendizagem de mais de uma língua estrangeira no contexto escolar.

Assim, apesar da intenção de resgatar a importância do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases de nº. 9.394/1996 ainda não resolveu o grande descaso das autoridades educacionais em relação ao ensino de línguas.

3.2.1 Línguas estrangeiras ensinadas na rede estadual

Atualmente, a situação do ensino de línguas estrangeiras na rede estadual de Sergipe é a que se apresenta na tabela abaixo.

Tabela 01: Dados sobre o ensino de línguas estrangeiras nas escolas estaduais de Sergipe – censo de 2008¹⁶

Número de escolas da rede estadual de ensino	397
Línguas estrangeiras ofertadas	Espanhol / Francês / Inglês
Número de escolas que ensinam espanhol	02
Número de escolas que ensinam francês	02
Número de escolas que ensinam inglês	287
Número de professores de espanhol	02
Número de professores de francês	03
Número de professores de inglês	287

Fonte: Coordenação pedagógica/DEA/SEED do Estado de Sergipe, em 28/12/2009.

Os dados transmitidos pela Diretoria de Educação de Aracaju (DEA) permitem perceber que a política educacional de Sergipe, assim como a da maioria dos Estados da federação, continua monolíngüe. É ínfimo o número de escolas em Sergipe que ensinam francês e espanhol e é bastante reduzido o número de alunos que aprendem uma outra língua além do inglês. Convém acrescentar ainda que a rede não conta com um projeto didático-pedagógico que preveja uma orientação no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto institucional.

¹⁶ - O censo dos dados quantitativos da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe é realizado a cada dois anos.

A novidade constatada igualmente através dos dados obtidos foi a inclusão do ensino do espanhol em 2008 em duas escolas da rede oficial a título de segunda língua estrangeira. Essa medida sinaliza uma inovação e talvez o prenúncio de abertura de concurso na área de espanhol, num futuro não muito remoto, em função da resolução nº490 de 19/12/2005 do Conselho Estadual da Educação da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe que estabelece o prazo de 2006 a 2011 para implantação do ensino da disciplina nas escolas do Estado.

Caberia acrescentar ainda que houve em 2003 concurso público para professores e foi feito o pedido de abertura de vagas para francês por parte dos órgãos interessados, mas a Secretaria de Educação do Estado de Sergipe não ofereceu nenhuma vaga.

Para tentar reverter o problema da não realização de concurso, professores universitários e estudantes de espanhol estão movendo uma ação contra a secretaria de educação, neste ano de 2009, no sentido de exigir em caráter emergencial a realização de concurso público para provimento de professores na rede *estadual, pois o ano de 2010 será eletivo e o concurso será impedido por lei.*

O quadro apresentado sobre a situação das línguas estrangeiras revela a negligência ao que prevê a LDB/1996, assim como a pouca ou nenhuma importância atribuída ao papel formativo do ensino de línguas no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, vale à pena citar o pensamento de FRANCHI (1995) que chama à atenção da importância do processo de profissionalização e, nesse contexto, certamente, a figura do professor de línguas estrangeiras é contemplada também.

[...] quaisquer programas ou projetos de renovação e melhoria da qualidade do ensino público têm de começar pela restauração do valor social, da dignidade e da identidade dos professores, os agentes diretos dessa renovação. Têm de devolver-lhes uma esperança comprometida e realista, por um processo de profissionalização com face nova, resultado da ressignificação de seu trabalho e de seu papel social insubstituível. (FRANCHI, 1995, p. 86)

3.3 COMPETÊNCIA DOCENTE

Em seu processo de *profissionalização*, o professor adquire um conjunto de *competências* para a prática de seu trabalho. *Competências*, é assim que o termo é empregado, no plural, nos documentos oficiais da educação brasileira. Em função de sua polissemia e de seu uso exaustivo no âmbito da educação, torna-se necessária a definição da noção de *competência* a ser adotada nesta presente tese.

Ao ler a legislação sobre as diretrizes para a formação de professores, percebi que a compreensão da menção - *Competências Docentes*, atribuída ao repertório de conhecimentos sistêmicos e de habilidades que o professor deve ter para o exercício de sua profissão, sinaliza um discurso do professor “*competente*”, idealizado

e instituído. Nas palavras de RIOS (2006), quando esse discurso se torna sinônimo de *discurso do conhecimento*, ele reveste a *competência do professor* com uma dimensão ideológica, cuja função é mascarar o poder de dominação do sistema sobre uma sociedade dividida na qual vivemos atualmente. Nesse sentido, a autora acrescenta:

Os vários discursos competentes se dispõem a trazer fórmulas fechadas do saber e do comportamento nas relações entre os indivíduos, fazendo desaparecer a dimensão propriamente humana da experiência. (RIOS, 2006, p. 65)

Além desse entendimento, convém explicar o porquê do título desta seção em *competência docente*, no singular e não “*competências*” no plural, comumente empregada nos documentos oficiais da educação brasileira. Rios (2006) informa que o termo no plural é empregado mais recentemente, sob influência de obras de alguns teóricos europeus¹⁷, franceses especialmente. O termo no plural é geralmente entendido como *saberes, capacidades e habilidades*. A autora se questiona se as *competências* da forma como são concebidas se não seriam elementos de uma *competência*.

Assim sendo, procurei entender o que pensam alguns teóricos sobre essa questão. Para Perrenoud (1999) o termo é empregado no plural – *competências*. Aliás, através de suas obras, esse termo foi incorporado aos referenciais teóricos da legislação brasileira. Para esse autor, as *competências* são aprendizados construídos, ou seja, tornam-se uma aptidão para dominar um conjunto de situações e processos

¹⁷ - A título de exemplo, cito a obra de PERRENOUD - *AS 10 NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR*.

complexos, levando-se em conta que é preciso mobilizar recursos cognitivos pertinentes, saberes, informações, atitudes e valores. Com isso, fica claro que os *conhecimentos* constituem o fundamento das *competências*. Todavia, segundo o autor, é uma ilusão acreditar que o aprendizado seqüencial de conhecimentos converta-se em competência, pois isso só acontece quando o aprendiz vivencia e analisa os conhecimentos adquiridos.

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. (Idem, 1999, p.10)

Para Pimenta (2005a), o discurso das competências pode significar, no caso da educação, uma substituição do discurso dos saberes e conhecimentos, tornando-se, assim, ideológico, como bem disse Rios (2006), no sentido delas representarem mecanismos de controle sobre as atividades do professor. Esse discurso deve ser evitado para que ele não represente um novo tecnicismo na educação.

Diante disso, a autora defende o emprego do termo *competência*, no singular, significando “ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimentos.” (Id., p. 42)

Pimenta (2005a) acrescenta que *competência*, no lugar de *saberes*, desloca do professor para seu local de trabalho a sua identidade, possibilitando assim a avaliação e o controle de suas competências por parte dos dirigentes de sua instituição escolar. É interessante ressaltar essa percepção, porque nessa perspectiva, o papel do professor como um simples executor de tarefas pré-estabelecidas pela escola seria legitimado. Isto não quer dizer que todas as diretrizes advindas da direção escolar sejam nocivas. O problema se instala quando elas são impostas aos professores sem consultas prévias e sem conexões com a realidade da comunidade escolar. O ideal seria que os professores se tornassem constantes produtores de conhecimentos e co-participantes na elaboração e na execução de seus projetos pedagógicos.

Retomando a definição de Perrenoud (2005a), que *competências* são capacidades que se apóiam em conhecimentos, percebo que é essa a noção assumida nos documentos oficiais da educação brasileira. Portanto, torna-se ideologizante.

O pensamento de Pimenta (2005a) corrobora a definição de Rios (2006) sobre *competência*, no singular. É essa concepção, numa perspectiva filosófica da educação, que adotarei para designar o potencial da prática do professor em sala de aula, ou seja, o que o tornará competente para o exercício de sua docência.

Com aquele questionamento realizado anteriormente: *as competências, tidas como conhecimentos, não estariam em uma competência do professor*, Rios (2006) considera que o termo deve ser empregado no singular, significando uma competência composta de três dimensões: *a técnica, política e ética*. Apesar de seu caráter distinto, elas são indissociáveis no processo educativo, pois a competência assim concebida

coloca em evidência o “dever ser” do trabalho do professor em sua prática. Isso se explica pela lógica esperada do desempenho competente do educador, isto é, o “saber fazer bem”. O “bem” aí é entendido como a verdade do conhecimento docente e como valor de suas atitudes. Portanto, ser *competente* é “saber fazer bem o dever”. (RIOS, 2007)

Nessa noção de competência é de fundamental importância considerar a articulação entre *o saber, o querer, o poder e o dever*, pois, espera-se que o professor tenha o domínio do “saber” - conteúdos a serem transmitidos – de acordo com as expectativas dos alunos e do contexto. Entretanto, esse “saber” depende inicialmente de seu próprio “querer” fazer, de sua postura política, como também da vontade política externa. Sem essa harmonia, seu “saber” perde o sentido, esbarrando-se nas divergências entre aqueles que dizem fazer educação. Se não houver liberdade no processo educativo, o “poder” de ação do professor ameaça a qualidade de seu “dever”.

Além dessas duas dimensões da competência, Rios (2007), acrescenta uma terceira, a *ética*. Essa dimensão serve de mediadora entre a técnica e a política e não está presente apenas na competência do professor, mas em todo e qualquer campo de atuação do indivíduo, fazendo-se presente assim na competência profissional. A ética pode ser entendida como uma reflexão crítica sobre os valores presentes na interação dos indivíduos em sociedade.

Ainda nesse sentido, afirma Paulo Freire:

... a ética ou a qualidade ética da prática educativa libertadora vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da *natureza* humana constituindo-se na História, como *vocação* para o ser mais. (FREIRE, 2001)

3.3.1. Formação da competência profissional do professor

Com a definição da noção de *competência* adotada nesta tese, pretendo me deter especificamente, neste momento, na discussão da configuração e representação dos elementos que compõem a dimensão técnica da competência. Essa dimensão, na perspectiva do pensamento de Contreras (2002), caracterizará um dos componentes imprescindível da prática do professor: a *competência profissional*. Pois, é óbvio que para ensinar, o professor necessitará, como em qualquer outro trabalho, de um domínio de habilidades, de técnicas e de recursos para a ação didática, da mesma forma que deve conhecer aspectos culturais e conhecimentos específicos daquilo que se ensina.

Segundo Contreras (2002), a *competência profissional* não se refere apenas ao repertório de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe para uma possível ampliação do conhecimento profissional, tornando-o flexível e profundo.

No âmbito do ensino, considerado como uma prática social e que não depende unicamente das decisões tomadas pelos professores, a *competência profissional* favorecerá a capacidade de compreensão da forma em que os contextos se condicionam e mediam o exercício profissional, como também a capacidade de agir em tais situações. Contreras (2002) então cita:

Apenas reconhecendo sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, bem como sobre os contextos que condicionam sua prática e que vão além da aula, os professores podem desenvolver sua competência profissional, entendida mais como uma competência intelectual que não é somente técnica.[grifo meu]
(GIROUX, 1990b; SMITH, 1987a; apud CONTRERAS, 2002, p. 84)

Assim, a competência profissional não deve ser entendida, segundo o autor, como um jogo de idéias remetido ao abstrato. Ele afirma que também fazem parte da *competência profissional* as interações com o outro, a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade como forma de vivenciar a profissão. No caso do ensino, dentro ou fora da sala de aula, a intuição, a improvisação a compreensão dos sentimentos próprios e alheios são também habilidades requeridas pela profissionalidade didática. Na minha opinião, essas características se tornam muito importantes no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, no sentido que o professor precisará ter consciência dessas habilidades para enfrentar os desafios da sala de aula que vão além de seus conhecimentos teóricos.

Dessa forma, a competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento profissional. No caso dos docentes, ela os capacita para assumir responsabilidades, efetivando-se realmente no exercício da profissão. Pois, um

professor não pode se tornar competente diante de situações sobre as quais ele não tem ou não pode tomar decisões e fazer julgamentos.

Diante dessa discussão, Tardif (2002) alerta para o cuidado que se deve ter com dois perigos: o *mentalismo* e o *sociologismo* na abordagem dos *saberes*¹⁸ necessários aos docentes. O conhecimento do docente não depende unicamente do indivíduo, mas também de seu empenho numa prática, depreendendo-se daí que o saber é social.

Para entendermos melhor sua posição, ele explica que o *mentalismo* consiste em reduzir o saber exclusivamente a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, sendo essa a concepção predominante na educação em relação ao processo de ensino/aprendizagem. Porém, diante desta constatação, o autor nos traz algumas explicações para o seguinte questionamento: *Por que o saber dos professores é social?*

1. porque é partilhado por todo um grupo de agentes, pois as representações ou práticas de um professor só ganham sentido quando colocadas em relação a uma situação coletiva de trabalho;
2. porque sua posse e utilização dependem de todo um sistema que legitimará sua utilização, como por exemplo, da Universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos

¹⁸ - Para Tardif, o termo “*saberes*” designa: *conhecimentos, saber-fazer, competências, habilidades*, que são efetivamente mobilizados e utilizados pelos professores em seu trabalho diário, tanto na sala de aula quanto na escola.

científicos, instância de atestação e de aprovação de competências, Ministério da Educação, etc. Em outras palavras, um professor nunca define sozinho o seu próprio saber profissional;

3. porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais. Quando um professor entra numa sala de aula para ensinar, ele interagirá com outros seres humanos que vão considerá-lo como um ser que tem algo a lhes ensinar, ocorrendo o reconhecimento e a negociação sutil dos papéis daqueles que formam o grupo. Sendo assim, segundo o autor, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se realiza através das relações complexas entre o professor e seus alunos;
4. porque o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e com as mudanças sociais. Pois, o que era bom e útil ontem talvez já não o seja hoje. Nesse sentido, o saber dos professores baseia-se em um arbítrio cultural, ou seja, o professor não se baseia em nenhuma ciência, em nenhuma lógica, em nenhuma evidência natural porque, segundo o autor, a pedagogia, didática, a aprendizagem e o ensino são construções sociais que dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima, de seus poderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc;
5. esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira , ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.

Entretanto, o autor adverte que ao tentarmos escapar do *mentalismo*, não devemos cair no *sociologismo*, pois ele tende a eliminar totalmente a contribuição dos indivíduos na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo. Tardif (2002) explica que essa produção geralmente é independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada a mecanismos sociais, a forças sociais externas à escola, como por exemplo: as ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, a imposição de uma cultura dominante, a reprodução da ordem simbólica, etc.

Pouco importa o que eles saibam dizer a respeito daquilo que fazem e dizem, seu saber declarado não passa de uma prova suplementar da opacidade ideológica na qual a sua consciência está mergulhada: as “luzes” emanam necessariamente de outra parte, ou seja, do conhecimento oriundo da pesquisa em ciências sociais, conhecimento esse cujo orgulhosos distribuidores são os sociólogos e outros cientistas sociais. (TARDIF, 2002, p.15)

Nessa perspectiva, Tardif se posiciona em relação ao *sociologismo*, afirmando que é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores *são, fazem, pensam e dizem* em seus espaços de trabalho. Convém explicar que para o autor, “social” quer dizer relação e interação entre *Ego e Álter*, ou seja, relação entre mim e os outros; relação essa que repercute em mim, nos outros em relação a mim e também em mim para comigo mesmo. Assim, o saber docente não é um produto individual impregnado de representações mentais, mas sim um saber ligado a uma situação de trabalho com outros: alunos, colegas, pais, etc. “*Um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar)*,

situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.” (Id., 2002, p. 15)

Então, conclui-se que a perspectiva de Tardif procura situar o saber do professor na interface entre o indivíduo e o social, entre o indivíduo e o sistema, com a finalidade de entender sua natureza social e individual como um todo.

Nesse sentido, para estudar a natureza do saber do professor, seu papel no desempenho do docente e a identidade profissional dos professores, Tardif (2002) defende uma *epistemologia da prática profissional* que se ocupa também de revelar os saberes profissionais e compreender como eles são concretamente integrados na prática cotidiana dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função das limitações dos recursos em suas atividades de trabalho.

3.3.2 Por uma epistemologia da prática profissional

Convém explicar aqui a noção de *epistemologia* assumida para a realização do estudo do repertório de conhecimentos necessários à prática profissional dos docentes. Com o distanciamento ao longo dos anos do campo tradicional da epistemologia, ou seja, de sua visão positivista, abre-se a possibilidade de uma abrangência a outros elementos epistêmicos, como por exemplo, o estudo dos saberes cotidianos, do senso comum, dos jogos de linguagem e dos sistemas de ação que

constituem a realidade social dos indivíduos. Conclui-se, portanto, que certos conhecimentos dos professores fazem parte desses novos elementos epistêmicos. (TARDIF, 2002)

Sendo assim, a *epistemologia da prática profissional* pode ser definida, segundo Tardif (Ibid), como o estudo do conjunto dos saberes utilizados efetivamente pelos profissionais em seu trabalho cotidiano, em uma dada instituição, para desempenhar todas as suas tarefas. “*Saberes*”, como vimos anteriormente, ganha uma noção ampla no sentido de designar os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos profissionais.

Situando minha preocupação com a formação e a prática dos professores de línguas estrangeiras em Sergipe nesta definição da *epistemologia da prática profissional*, acredito que seja pertinente buscar explicações de como esse conceito poderia modificar certas concepções de ensino. Para tanto, Tardif (2002) diz que numa epistemologia da prática:

- o profissional deve considerar sua prática e seus saberes não como entidades separadas, mas interligadas em uma situação de trabalho. No caso do professor, seria um absurdo querer estudar seus saberes sem levar em consideração a situação real de ensino e a sua prática;
- deve-se evitar a confusão entre os *saberes profissionais* com os *conhecimentos adquiridos na formação universitária*. Em outras palavras, para não incorrer numa rejeição à formação teórica entre os profissionais,

é preciso que haja uma relação entre a teoria e a prática profissional. O professor, por exemplo, precisa vivenciar a realidade escolar, aplicando seus conhecimentos em contextos concretos no exercício da função docente;

- exige-se um distanciamento etnográfico, do ponto de vista metodológico, em relação aos conhecimentos universitários, ou seja, para que os pesquisadores universitários estudem os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus gabinetes da Universidade, laboratórios, largar seus computadores e irem verificar nos espaços de trabalho dos professores como eles trabalham na sala de aula, como fazem suas adaptações dos programas escolares diante das situações singulares que se apresentam no dia-a-dia, como interagem com seus alunos, colegas, pais, etc.
- deve-se parar de considerar o professor como um “idiota cognitivo”¹⁹, cujas representações de seu trabalho, mesmo sendo ele prático, são determinadas pelas estruturas sociais, pela cultura dominante e pelo inconsciente. É preciso considerar que esse profissional do ensino tem suas próprias competências, sendo significativas em seu trabalho cotidiano. Portanto, as pesquisas universitárias devem se apoiar nos saberes dos professores a fim de elaborar um repertório de conhecimentos para a formação de professores;
- não se deve ter uma visão normativa, ou seja, o foco não está voltado para o que os professores deveriam *ser, fazer e saber* e sim para o que

¹⁹ - Expressão utilizada pelo autor.

- eles *são, fazem e sabem* realmente. Como bem situa o autor, historicamente, essa visão normativa tem sua origem numa visão sociopolítica do ensino: os professores eram profissionais que serviam a forças maiores do que eles, como a Igreja ou o Estado. Foram as ciências da educação que renovaram essa postura sociopolítica da função do professor, dando-lhe uma característica mais científica, tecnocrática, inovadora e ao mesmo tempo humanista. Assim, essa contribuição das ciências da educação só será efetivada quando os pesquisadores estiverem em sintonia com os professores e com seu espaço de trabalho;
- o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico são conhecimentos importantes, porém estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho. O autor afirma que *a didática, a pedagogia e a psicopedagogia* são criações dos pesquisadores universitários e não dos alunos e professores envolvidos na formação de professores. O estudo do ensino deve depreender-se dos saberes dos professores que refletem as teorias e as práticas dos próprios professores.

3.3.3 Características dos saberes profissionais

Após essa discussão acerca do conceito da *epistemologia da prática profissional*, observarei como ela se aplica à análise do saber dos professores. Nesse sentido, os pontos que serão abordados a seguir são resultados de pesquisas

realizadas sobre o ensino no contexto americano que servirão para caracterizar os saberes profissionais dos professores. (TARDIF, 2002)

Saberes temporais

Dessa perspectiva epistemológica, um dos primeiros resultados que se evidencia é que os *saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja*, são adquiridos através do tempo. Tardif (Ibid.) afirma que eles são temporais em três sentidos: o *primeiro* diz que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e de sua vida escolar. Essa carga de conhecimentos anteriores, na maioria das vezes, é tão significativa que a formação inicial (ou universitária) não consegue mudá-la. Muitos alunos passam pelos cursos de formação de professores sem alterar suas crenças anteriores sobre o ensino e terminam reproduzindo, futuramente como profissionais em sala de aula, aquilo que eles vivenciaram durante sua escolaridade. O *segundo* sentido diz respeito aos primeiros anos de prática profissional que são decisivos na aplicação de competências e no estabelecimento das rotinas de trabalho. Muitos professores, insiste o autor, aprendem a trabalhar, ainda hoje, na prática por tentativa e erro. E finalmente, o *terceiro* sentido explica que os saberes profissionais são temporais porque são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, carreira essa que é considerada como um processo de socialização, de identificação e incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho. Conclui-se, portanto, que “em termos profissionais e de carreira, saber como

viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula” (ZEICHNER e GORE, 1990; ZEICHNER e HOEFT, 1996, apud TARDIF, 2002, p. 262)

Saberes plurais e heterogêneos

Os resultados dessas mesmas pesquisas apontam que os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos em três sentidos: o *primeiro sentido* diz que os saberes provém de diversas fontes, pois um professor, em seu trabalho, mobiliza conhecimentos de sua cultura pessoal; de sua história de vida; de sua cultura escolar anterior; de sua formação inicial na universidade (conhecimentos didático-pedagógicos); ele se apóia também em conhecimentos curriculares presentes nos programas; em guias e manuais escolares, em sua própria experiência de trabalho, na experiência de trabalho dos colegas e na tradição do trabalho do professor. O *segundo sentido* defende que esses conhecimentos profissionais são variados e heterogêneos porque eles não formam um repertório de conhecimentos unificado, considerando que um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática. “Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.” (TARDIF, 2002, p. 263).

O *terceiro sentido* explica que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos porque os professores, em seu trabalho cotidiano, buscam atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimentos, de competência ou de aptidão. Por exemplo: quando um professor está

em ação em sua sala de aula, percebe-se que ele mobiliza inúmeros conhecimentos para atingir diferentes objetivos, como interagir com o grupo, motivar os alunos, levá-los a se concentrar numa tarefa, dando atenção ao mesmo tempo a alguns alunos em dificuldades, elaborar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, etc. Para tanto, percebe-se que o professor precisa de uma variedade de habilidades ou de competências singulares de acordo com a situação que se apresenta. Portanto, os saberes profissionais dos professores estão a serviço da ação e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade. (Id. Ibid.)

Saberes personalizados e situados

Os saberes profissionais são personalizados e situados, pois eles não podem ser reduzidos apenas ao estudo da cognição. Nas palavras de Tardif (2002), os saberes dos profissionais são personalizados no sentido de serem apropriados, incorporados, subjetivados, associados às pessoas, a sua experiência e situação de trabalho. Nas profissões de interação humana, como é o caso dos professores, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e é ela que vai mediá-lo, na maioria das vezes. Com isso, as pessoas que trabalham com seres humanos devem habitualmente contar consigo mesmas, com seus recursos e com suas capacidades pessoais, com sua própria experiência e com a de sua categoria para controlar seu ambiente de trabalho.

Os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles são também *situados*, ou seja, eles são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular onde eles ganham sentido.

Saberes que carregam marcas do ser humano

O objeto do trabalho docente são seres humanos e os saberes dos professores trazem marcas de seu objeto de trabalho. Para entendermos melhor essa assertiva, Tardif (Ibid.) analisa duas conseqüências importantes na prática profissional dos professores: a *primeira* considera que embora os seres humanos vivam em coletividades, eles existem antes de tudo como indivíduos. Essa individualidade faz parte do trabalho docente, apesar do professor lidar com grupos de alunos, no sentido de querer conhecer seus alunos em suas particularidades individuais. “A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente.” (TARDIF, 2002, p. 267) Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longo prazo, como também a disposição de estar constantemente revendo seus saberes construídos através de sua experiência. A *segunda* conseqüência, decorrente do objeto humano do trabalho docente, diz respeito ao componente ético e emocional presente no saber profissional dos professores. Esse componente leva em consideração que o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na pessoa do professor, por exemplo, o professor se questiona constantemente sobre sua maneira de ensinar, de entrar em contato com o outro, sobre os efeitos de suas ações e sobre seus valores com a intenção de discernir melhor sua ação docente. Outro aspecto importante é considerar que os

alunos são seres humanos que precisam ser respeitados para que, conseqüentemente, haja uma cooperação de cada um deles em sala de aula no sentido de promover um clima de tolerância. Sabemos, na realidade, que é possível manter os alunos presentes em sala de aula, mas isso não garante que eles aprendam. Para que isso aconteça, é preciso que eles mesmos desejem entrar num processo de aprendizagem. Isso nos leva a pensar naquele velho desafio dos professores que é o de motivar seus alunos. Segundo o autor, motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige ações complexas: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc. Essas ações, porém, de interação poderão levantar inúmeros problemas de cunho ético, por exemplo: abusos, negligência e até mesmo de indiferença a certos alunos.

Vimos que os saberes dos docentes, dentro de uma perspectiva epistemológica, são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e que trazem consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. Com isso, chego à conclusão que os conhecimentos teóricos, sobretudo, aqueles previstos na formação inicial, geralmente não contemplam ou muito pouco o valor dos conhecimentos dos professores, produzidos e mobilizados a partir de sua prática diária em sala de aula. Nesse sentido, Tardif (2002) diz que na formação inicial, os saberes provenientes das ciências da educação e os saberes profissionais são vizinhos, mas não se interpenetram nem se interpelam mutuamente.

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: fundamentação teórica

Neste capítulo, será feita a caracterização da competência profissional dos professores de línguas estrangeiras. Esse estudo apresentará também o paradigma da prática reflexiva, proposto como um referencial teórico a ser adotado na formação e prática dos professores de línguas estrangeiras.

4.1 Formação da competência profissional de professores de Línguas Estrangeiras

No âmbito específico da formação de professores de línguas estrangeiras, o referencial teórico a ser considerado é oriundo do modelo elaborado pelo lingüista aplicado Almeida Filho (2005b). O autor apresenta a *competência profissional* do professor de língua estrangeira como aquela que é responsável pelo desenvolvimento profissional do professor através da reflexão, de ações apropriadas e pelo reconhecimento do valor de ser professor de línguas.

A concepção de *competência profissional* de Almeida Filho (2005b) não destoa da que é defendida por CONTRERAS (2002), que como vimos no capítulo

anterior, que esse autor não considera apenas os conhecimentos sistêmicos do professor nessa competência, mas também outros recursos intelectuais disponíveis para efetivação de sua prática em sala de aula.

Na perspectiva da atuação do professor de línguas, Almeida Filho (2005b) afirma que a *competência profissional* é o amálgama de outras competências necessárias na formação do professor de línguas estrangeiras, tais como: *competência implícita*: aquela que diz respeito a nossas crenças, experiências e também a possível reprodução de modelos de ensinar de antigos professores de línguas; *competência lingüístico-comunicativa*: a que corresponde ao domínio da língua estrangeira alvo para uso em sala de aula e em situações de comunicação; *competência teórica*: é aquela que é constituída do repertório de conhecimentos específicos adquiridos através de leituras pontuais, participação em eventos acadêmicos, cursos de pós-graduação, etc.; e a *competência aplicada*: aquela que diz respeito à realização do ensino com base no conhecimento teórico adquirido no processo de formação.

Nessa perspectiva, o professor de línguas é competente profissionalmente quando é capaz de operacionalizar essas competências, justificando seu papel político-social como educador. (CLAUS, 2005)

Todos os professores de línguas estrangeiras quando se encontram em situação de ensino, orientam-se por uma dada abordagem. Segundo Almeida Filho (2005a), essa *abordagem de ensino* pode ser entendida como uma *filosofia ou enfoque de ensinar*, cujo objeto é o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma

língua. Em outras palavras, a *abordagem de ensinar* representa o conjunto de operações realizadas pelo professor para orientar todas as ações que redundarão no ensino e aprendizagem da língua estrangeira (LE). A análise do percurso realizado pelo professor permitirá verificar as noções de que dispõe o docente acerca de *língua, linguagem, língua estrangeira, de ensinar e aprender uma língua*. Tudo isso acaba se concretizando com a prática das competências acima mencionadas.

Cabe ressaltar a importância do próprio professor definir sua *abordagem de ensino*, pois isso o tornará capaz de explicar porque ensina como ensina e, assim, seu trabalho poderá ser melhor analisado e aperfeiçoado.

Sabe-se que, comumente, há professores de LEs que desenvolvem em sala de aula apenas sua *competência lingüístico-comunicativa*, resultando, na maioria das vezes, em um nível elementar ou até mesmo pouco significativo, distante da realidade do emprego da língua. Muitos desses professores passam a imitar modelos de ensinar línguas aprendidos com seus antigos professores ou simplesmente repetem, em sala de aula, certas orientações dos manuais. Muitos não falam a língua que ensinam, pouco lêem, não escrevem e nem a entendem em uso comunicativo. Nesse caso, exemplifica o autor, o que mal podem fazer é estudar um determinado assunto e repassá-lo de maneira simplificada ou deturpada a seus alunos.

Essa postura caracteriza, como já dito anteriormente, a *competência implícita*, ou seja, o “habitus” do professor marcado pelas suas experiências e crenças. Na realidade, é a *competência aplicada* que permitirá ao professor ensinar de acordo com

o que sabe conscientemente, levando-o a explicar e refletir sobre a maneira como ensina e compreender os resultados obtidos. Dessa forma, o professor passa a administrar seu desenvolvimento profissional, de forma permanente, reconhecendo seu papel de educador no desempenho de suas funções, caracterizando assim a *competência profissional*, como meta a ser atingida.

Almeida Filho (2005a) critica a abordagem de ensinar de alguns professores que se apóiam minimamente em uma *competência implícita e uma competência lingüístico-comunicativa*. Essa abordagem compromete o objetivo maior do processo de ensino e aprendizagem que é o desenvolvimento de uma competência comunicativa nos aprendizes de LEs. Nesse sentido, o resultado acaba sendo o desenvolvimento de listas de palavras, regras gramaticais e generalizações sobre a língua-alvo e, quase sempre, sem nenhuma aplicação em situações de comunicação. Ao contrário, quando o aluno desenvolve sua competência comunicativa, ele desenvolve automaticamente nesse processo sua competência lingüística. O inverso nem sempre assegura o uso da língua em situações de comunicação.

A *abordagem de ensino* de um professor não deve ser considerada como o único elemento na construção do processo de ensino e aprendizagem. Há outros aspectos a serem considerados: os filtros afetivos²⁰ do professor e do aluno que dizem respeito à motivação, bloqueio, ansiedades etc. Além disso, outros elementos são

²⁰ - *Filtro afetivo* diz respeito à terminologia usada por Krashen para definir uma de suas cinco hipóteses sobre o processo de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa hipótese corresponde aos fatores que desempenham um importante papel na aquisição de uma segunda língua, tais como motivação intrínseca, autoconfiança e ansiedade. (OLIVEIRA, 2005)

inerentes à atuação do professor que deve estar atento à *abordagem de aprender dos alunos*, ao material didático adotado e à influência dos outros que fazem parte do contexto de ensino, como o diretor da escola, coordenador pedagógico, colegas com mais experiência e sua influência na instituição e demais membros da comunidade escolar.

Uma abordagem de ensinar LE é uma força potencial porque ela é especificamente ativada sob condições de ensino. Ela é força porque imprime movimento/ação ao processo de ensinar a partir de energias advindas de motivações profissionais para produzir experiências de aprender a L-alvo. (ALMEIDA FILHO, 2005a, p.18)

Almeida Filho afirma que todo professor, em situação de ensino, baseia-se em uma dada abordagem de ensino que busca imitar, enriquecer ou mesmo transformar em função de seu próprio desenvolvimento e objetivos.

Com isso, percebe-se que *o ideal* seria que esse professor conhecesse e desenvolvesse as competências descritas em seu processo de formação permanente com a intenção de tornar-se mais crítico, mais competente em seu trabalho diário e, sobretudo, mais autônomo. Entretanto, tudo faz crer que esse efeito de transformação, ainda que desejado, não tem condições de se concretizar por exigir certos atributos: formação, visão crítica, engajamento, ação, reflexão, para os quais o professor não está ainda preparado.

4.2 PROFESSOR REFLEXIVO: um conceito desejável

Desde o início dos anos 90, século XX, a expressão *professor reflexivo* fora incorporada indiscriminadamente no sistema educacional brasileiro, designando aquele que detinha a capacidade de refletir sobre seu trabalho. Ora, sabemos que a *reflexão* é atributo de todo e qualquer ser humano. Portanto, o professor, enquanto ser humano, é naturalmente reflexivo. Percebe-se, assim, que a menção ao *professor reflexivo*, no nosso até então meio educacional, traduzia apenas o sentido de uma qualidade de refletir atribuída ao professor, ou seja, o termo passou a ser um mero *adjetivo*. Entretanto, essa interpretação é revista e inovada a partir da compreensão de “*reflexivo*”, como sinônimo de um movimento teórico, deixando de ser uma simples qualidade para incorporar o status de um *conceito*. (PIMENTA, 2005a)

Sendo assim, é preciso entender como surgiu esse movimento teórico que atribuiu uma nova compreensão ao *conceito de professor reflexivo*. Seu principal formulador foi o norte-americano Donald Alan Schön - grande estudioso da teoria filosófica de John Dewey²¹. Professor e filósofo, Schön se ocupava da prática de profissionais e propunha uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*²², que indica um tipo de prática na qual estão implicadas a reflexão, a análise e a problematização da própria prática.

²¹ - Sua teoria filosófica defende o conceito de experiência como uma atividade ativo-passiva, ou seja, aquela que envolve as tentativas, os experimentos, as mudanças (ativa) e aquela que envolve a competência cognitiva (passiva)

²² - Cf. capítulo III.

Schön define o papel do *professor reflexivo* como aquele que reflete durante sua ação profissional. Mas, sabemos que refletir sobre as práticas não é tão simples assim, em se considerando que, no exercício docente, há constantemente situações de incertezas e de novos desafios para os quais apenas o conhecimento prático não é suficiente. Daí, surge um novo movimento denominado de *reflexão sobre a reflexão na ação* que termina valorizando a pesquisa na ação dos professores. Esse movimento, portanto, cria a figura do *professor pesquisador* de sua prática. (PIMENTA, 2005a)

Dessa forma, posso exemplificar essa concepção em uma aula de língua estrangeira quando um aluno entende determinada estrutura frasal na escrita, mas não consegue entendê-la em um dado contexto oralizado. A função do professor, dito reflexivo, é de voltar-se a esse aluno, individualizando-o, se for o caso, mesmo que haja quarenta alunos em sala de aula, para poder compreender o porquê de sua dificuldade em transferir uma estrutura da habilidade escrita para a oralidade (ou vice-versa) e buscar, juntamente com o aluno, estratégias para transpor tal problema. Essa situação impõe um sentimento de surpresa ao professor na sala de aula, pois ele poderá pensar sobre a sua ação durante a atividade proposta. Em um segundo momento, porém, o professor poderá refletir retrospectivamente sobre o problema levantado em sala de aula e sobre sua reflexão na ação, o que caracteriza também uma outra ação, uma observação e uma descrição. (Schön, 1992).

Schön (Ibid.) explica e exemplifica como se processa a reflexão-na-ação em uma sala de aula da seguinte forma: no *primeiro momento* o professor é surpreendido pelo que o aluno faz, *no segundo*, o professor reflete sobre esse fato, ou seja, pensa

sobre o que o aluno fez e ao mesmo tempo busca compreender a razão de ter sido surpreendido. Num *terceiro momento*, tenta reformular o problema para verificar como o aluno reage. E num *quarto momento*, elabora uma situação para testar a forma de pensar do aluno. Na opinião do autor, nesse momento, a reflexão-na-ação não exige palavras. Depois, porém, numa reflexão sobre a reflexão-na-ação, retrospectivamente, o professor deverá se valer de palavras para registrar suas observações, descrições e conclusões.

Um ensino prático reflexivo é uma experiência de alta intensidade interpessoal. O dilema da aprendizagem, a vulnerabilidade dos estudantes e os universos comportamentais criados por instrutores e estudantes influenciam criticamente os resultados pedagógicos. Tais questões são igualmente importantes na sala de aula, mas tendem a ser mascaradas por hábitos convencionais de leitura e anotações. (SCHÖN, 2000, p. 133-134)

Em situação de ensino e aprendizagem, segundo o autor, há a implicação da presença de representações *figurativas* e *formais*. As *figurativas* são aquelas representadas pelos agrupamentos situacionais, contextualizados: as relações com as experiências do dia-a-dia, por exemplo. As *formais* dizem respeito às referências fixas, ou seja, o saber escolar. Nas palavras de Schön (1992), o professor que auxilia um aluno a coordenar suas representações figurativas e formais, não deve pretender passar do *figurativo ao formal* como se fosse sinônimo de um progresso na aprendizagem. Ao contrário, o professor deve ajudar o aluno a associar essas diferentes estratégias de representação.

Nas observações de CONTRERAS (2002), com as quais eu concordo, há algumas explicações que elucidaram o conceito de professor na modernidade e conseqüentemente sua prática. O autor discorre sobre a impropriedade da concepção da prática docente voltada unicamente para o modelo da racionalidade técnica dos conhecimentos, na medida em que se interessa apenas pelo produto elaborado por um suposto raciocínio infalível do professor, dentro de uma perspectiva positivista que se esquece do processo prático, no qual surgem os espaços para os imprevistos, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito. Nasce, portanto, face a tais situações, a necessidade de uma nova racionalidade de ensinar, um *paradigma do professor que precisa pensar sobre e em suas ações, refletir metodicamente e conjuntamente* para que se tenha êxito no complexo processo de ensino: *ser professor reflexivo*.

No contexto educacional brasileiro, o conceito de *professor reflexivo* poderá parecer utópico para a maioria dos docentes em função dos problemas cruciais existentes quer de ordem profissional, pessoal e financeiro, o professor pode não se sentir estimulado a refletir sobre a sua prática pedagógica e as condições de trabalho existentes em sua escola.

Segundo ALARCÃO (2003), houve no Brasil uma importante adesão dos educadores que viam na proposta de formar o professor reflexivo uma solução para o controle dos conflitos enfrentados em sala de aula. Com relação à reação havida à implantação dessa proposta, a autora se pergunta se não teria havido uma exacerbada expectativa na prática reflexiva do professor ou uma não compreensão da significação

da proposta ou ainda a consciência da dificuldade de colocá-la em prática pelas condições de trabalho existentes no país.

Apesar das dificuldades de aplicação dessa proposta, a autora defende a formação do professor através da prática reflexiva, tendo em vista que essa formação pressupõe a transposição da formação individual do professor para a formação coletiva no contexto de sua escola. Assim, Alarcão (Ibid) afirma que o professor reflexivo precisa que seu ambiente de trabalho - a escola - seja também reflexivo, pois a escola representa um espaço de constante desenvolvimento e de aprendizagem.

Em seu texto, Alarcão (Ibid) cita Pimenta que ressalta a importância da escola e de seus profissionais no processo de democratização da sociedade brasileira:

... a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí, que saberes? Que escola?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão), de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores neste processo, as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos neste processo; a escola como espaço de formação contínua; os alunos: quem são? De onde vêm? O que querem da escola? (de suas representações); dos professores: quem são? Como se vêem na profissão? Da profissão: profissão? E as transformações sociais, políticas econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como ficam a escola e os professores? (PIMENTA, apud ALARCÃO: 2003, p. 42 e 43)

4.2.1 Postura reflexiva versus reflexão episódica

É provável que todo ser humano reflita na ação e também sobre sua ação. Porém, isso não garante que todos sejam profissionais reflexivos, pois é preciso entender a diferença entre o que se chama de postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica. (PERRENOUD, 2002)

Para alcançar uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve se tornar quase que permanente, promovendo uma espécie de simbiose entre o profissional e sua prática, independentemente dos obstáculos e das frustrações enfrentados. “Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus” (PERRENOUD, *ibid*, p. 13)

Assim, a reflexão episódica é entendida quando refletimos para solucionar algum problema em um dado momento, limitado pelo tempo, sem método, sem seqüência e geralmente sem respaldo nas pesquisas científicas. Esse processo descarta, portanto, a postura de um profissional reflexivo.

4.2.2 Como formar um professor reflexivo

A formação inicial do professor não consegue promover todos os saberes necessários para a construção de um perfil profissional reflexivo em função de sua limitação de tempo, de concepção de currículo e de outros entraves. Mas, é mais

problemático ainda deixar que essa formação seja realizada apenas na formação contínua. Que pode não ocorrer.

A promoção de uma formação na prática reflexiva deveria aliar objetivos ambiciosos e considerar a realidade, cuja intenção principal seria desenvolver o *saber-analisar*. Porém, é importante, também, construir paralelamente saberes didáticos e transversais para fundamentar o olhar e a reflexão sobre a realidade. Pois, formar um profissional reflexivo significa formar pessoas capazes de evoluir, aprender de acordo com a experiência, refletir sobre o que fazem, fizeram, gostariam de fazer, assim como sobre os resultados obtidos. (PERRENOUD, *Ibid*)

O desafio de ensinar atitudes, hábitos, *savoir-faire*, métodos e posturas reflexivas deve acontecer a partir da formação inicial, criando-se ambientes de análise das práticas, ambientes de socialização das contribuições teóricas e de reflexão sobre a forma como se pensa, se decide e se reage em sala de aula. Em outras palavras, o profissional reflexivo só pode ser formado através da seguinte fórmula paradoxal: “*Aprender fazendo a fazer o que não se sabe fazer*” (MEIRIEU, 1996, apud PERRENOUD, 2002, p.18).

Nessa mesma perspectiva, Schön (1992) responde à pergunta: *o que significa formar um professor para que ele se torne mais capaz de refletir na e sobre a sua prática?* Sua resposta foi no sentido de incorporar características da formação artística, ou seja, de um *practicum reflexivo* – que quer dizer um mundo virtual que representa o mundo da prática. Em outras palavras, um *practicum reflexivo* implica a

ação de “*aprender fazendo*”, em que os alunos começam a praticar juntamente com os que estão na mesma situação, mesmo sem saber racionalmente o que estão fazendo realmente. Para tanto, o autor apresenta o seguinte exemplo: “nos ateliers de design arquitectónico, (...), os alunos começam por desenhar antes de saberem o que é o *design*”. (Schön, *Ibid.*, p. 89). Inicialmente, isso gera uma tremenda confusão entre os alunos, mas essa estratégia faz parte do *practicum*.

4.2.3 Professor reflexivo e o contexto escolar

O texto de Pimenta (2005a) faz uma crítica à teoria de Schön na parte relativa a sua concepção sobre o conceito de *professor reflexivo*, tendo em vista o efeito de supervalorização atribuída ao professor como sujeito unicamente responsável pelas mudanças e inovações em sua docência, o que resulta, segundo a autora, em um *praticismo* em torno de si mesmo. Alguns teóricos como Zeichner, Pérez-Gómez, Contreras, Kemmis, Giroux e Lawn (apud PIMENTA, 2005a) criticaram também essa concepção de Schön pelo fato de que o autor não tinha como objetivo a transformação institucional (escola) e social (interação: alunos e comunidade).

Pude verificar, entretanto, ao ler o texto de Schön (1992), que havia uma certa contradição ao que foi dito no parágrafo anterior, pois o autor afirmava em seu texto que, na medida em que o professor tenta criar condições para uma prática reflexiva, ele acaba enfrentando a burocracia escolar. A escola está organizada em torno do paradigma do *saber escolar*, ou seja, baseia-se na efetivação do plano de aula, das unidades didáticas, da separação das salas de aula por níveis, da progressão

dos diferentes níveis e da avaliação do conteúdo ministrado e do desempenho dos professores em função dos resultados obtidos pelos alunos. Esse modelo caracterizaria, assim, o sistema burocrático e regulador do trabalho pedagógico através do *saber escolar*.

O autor explica ainda que qualquer iniciativa que contrarie esse modelo conteudístico ameaça a escola. Assim, quando um professor parar para ouvir seus alunos e refletir-na-ação sobre o que aprendem, entra certamente em conflito com a burocracia da escola. Dessa forma, dizia Schön (1992), para que haja uma prática reflexiva eficiente, é preciso integrar o contexto institucional.

O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão-na-ação seja possível. Estes dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis. (SCHÖN, 1992, p. 87)

Com o exposto, percebe-se, portanto, que Schön tinha também a preocupação com a integração do professor dito reflexivo em seu contexto escolar, no sentido de desenvolver um trabalho coletivo. Nessa perspectiva, quando professores e dirigentes educacionais trabalham juntos em prol de uma nova racionalidade do ensino, ou seja, de uma prática crítica e emancipatória, a escola poderá se tornar um verdadeiro *practicum reflexivo* para os professores. (SCHÖN, *Ibid.*)

Por analogia ao conceito de *Professor Reflexivo*, Alarcão (2001) desenvolveu seu conceito de *Escola Reflexiva*. Assim, retomo aqui a caracterização da instituição reflexiva que se deseja atualmente para o exercício do profissional crítico-reflexivo. Para tanto, a autora elaborou algumas idéias que, se efetivadas, representariam mudanças significativas no âmbito escolar:

<p>1. A centralidade das pessoas na escola e o poder da palavra.</p>	<p>São as pessoas que tornam a escola viva: os alunos, os professores, os funcionários e os pais. Elas interagem no contexto criado e recriado por elas. O poder da palavra se revela através da expressão de seus pensamentos, de seus sentimentos, de suas responsabilidades e de suas organizações.</p>
<p>2. Liderança, racionalidade dialógica e pensamento sistêmico.</p>	<p>Em escolas ditas inovadoras, existem sempre líderes, independentemente de seu nível acadêmico. A iniciativa é acolhida, nesse modelo de escola, venha ela de onde vier, pois haverá sempre abertura às idéias do outro, a descentralização do poder e o envolvimento de todos no trabalho, tornando isso imperativo. Liderança, visão, diálogo, pensamento e ação são os pilares de sustentação de uma instituição dinâmica, situada, responsável e humana.</p>
<p>3. A Escola e o seu projeto próprio.</p>	<p>Para que as boas intenções ultrapassem o mero registro no papel, é preciso que se definam os níveis de execução, as responsabilidades dos agentes envolvidos, o acompanhamento de todo o processo, além da avaliação dos resultados obtidos. Com isso, parte-se para ação, ciente de que o projeto educativo em desenvolvimento é próprio da escola, elaborado coletivamente.</p>
	<p>Sem deixar de ser local a escola é universal, pois cada escola integra-se ao</p>

<p>4. A Escola entre o local e o universal</p>	<p>contexto específico em que se insere, aproxima-se da comunidade local. Mas, torna-se universal pela sua função de socialização. Isso é possível através das novas tecnologias da comunicação que possibilitam diálogos que garantam o universal no local.</p>
<p>5. A educação para <u>o</u> e <u>no</u> exercício da cidadania</p>	<p>A escola não pode colocar-se apenas numa mera posição de preparar seus alunos para a cidadania. Mas, vivenciá-la na própria escola através da compreensão da realidade, do exercício da liberdade e da responsabilidade, da valorização e respeito pelo outro, do respeito pela diversidade e do comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental. Uma educação a ser feita a partir da vida da escola.</p>
<p>6. Articulação político-administrativo-curricular-pedagógica</p>	<p>Toda educação formal pressupõe uma articulação político-administrativa. Essas duas instâncias devem se integrar às dimensões curriculares e pedagógicas para que possam trabalhar em um ambiente colaborativo e facilitador. O diálogo entre as pessoas, o poder esclarecedor ou argumentativo da palavra e a aceitação do ponto de vista do outro são essenciais à negociação, à compreensão e à aceitação.</p>
<p>7. O protagonismo do professor e o desenvolvimento da profissionalidade docente</p>	<p>Os professores são atores de primeiro plano na escola porque são eles que acompanham seus alunos que por lá passam, mas continuam no desenvolvimento da instituição. A profissionalidade docente ultrapassa a dimensão pedagógica, pois como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa.</p>
<p>8. O desenvolvimento profissional na ação refletida</p>	<p>A racionalidade que impregna a ação do professor é dialógica, interativa e reflexiva. Diante das complexidades vivenciadas nas escolas, sem soluções imediatas na maioria dos casos, é preciso que haja olhares multidimensionais e uma investigação na</p>

	ação e pela ação para que se possa vislumbrar êxito na profissão. Isso serve para esclarecer ao professor que sua formação nunca está terminada e passe a valorizar sua formação contínua.
9. Da escola em desenvolvimento e aprendizagem à epistemologia da vida da escola	Considerando o professor como co-construtor da escola, com sua participação ativa e crítica na vida da instituição contribuirá para o desenvolvimento do conhecimento sobre a própria escola. Essa epistemologia da vida da escola deve ser desenvolvida a partir de uma construção refletida coletivamente sobre seu papel educacional.
10. Desenvolvimento ecológico de uma escola em aprendizagem	Considerando que as instituições, assim como as pessoas, são sistemas abertos, pois estão em constante interação com o ambiente que as cerca, proporcionando-lhes contextos de aprendizagem. Assim, para que a escola não se estagne, deve interagir sempre com as transformações ocorridas no mundo e no meio onde está inserida.

Com esse resumo das dez possíveis idéias que poderão balizar o conceito de Escola Reflexiva, elaborado pela autora, percebe-se que é preciso se auto-conhecer para poder questionar-se e com isso aprender a não ser alienado e buscar imperativamente sua autonomia. Dessa forma, Alarcão (2001) define *Escola Reflexiva* como uma organização escolar que permanentemente se pensa a si própria, na sua função social e na sua organização. Porém, é preciso atentar para seu confronto com o desenrolar de sua atividade em um “processo heurístico”²³ simultaneamente avaliativo e formativo” (Ibid., p.25)

²³ - Processo heurístico é entendido como um processo do saber científico que estuda os procedimentos de descoberta.

Uma escola assim concebida pensa-se no presente para se projetar no futuro. Não ignorando os problemas atuais, resolve-os por referência a uma visão que se direcione para a melhoria da educação praticada e para o desenvolvimento da organização. Envolvendo no processo todos os seus membros, reconhece o valor da aprendizagem que para eles daí resulta. (ALARCÃO, *Ibid.*, p. 25)

Nas palavras de Alarcão (*Ibid.*), em uma organização com essas características, seus membros não podem ser passivos e alienados, nem sequer treinados para executar decisões tomadas por outros que não façam parte da vida da escola. Ao contrário, seus membros devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa e a experimentação.

4.2.4 Professor reflexivo de línguas estrangeiras

O professor reflexivo, como já foi visto anteriormente, deve ter o hábito constante de pensar **em** e **sobre** o seu trabalho em sala de aula. Esse pensar, porém, não é aleatório nem espontâneo, ele deve ter uma sistematicidade. Essa atitude se aplica também ao professor de línguas estrangeiras que precisa ser competente, no sentido de possuir conhecimentos significativos que sejam postos em prática numa relação produtiva, reflexiva e ética. (ALMEIDA FILHO, 2005b)

Nessa perspectiva, tornar-se um profissional reflexivo exigirá abertura e disponibilidade do professor para a realização do seu auto-olhar reflexivo. Em decorrência disso, é preciso que o professor tenha a consciência de que a sua

formação deverá ser contínua. Não deverá nunca ter a sensação ilusória de que está num estágio no qual não há nada mais a ser aprendido. O desafio à descoberta do novo deve ser uma constante na vida profissional do professor de línguas.

Assim, a sistematização do pensar do professor **no** e **sobre** seu trabalho exige alguns procedimentos que caracterizarão esse *auto-olhar* do professor de línguas estrangeiras. Na seqüência, em função de sua importância na observação daqueles professores que buscam refletir sobre sua prática, cito alguns desses procedimentos (ALMEIDA FILHO, 2005b):

- Buscar sentidos globais do próprio ensino;
- Pautar-se em critérios próprios (do professor em observação);
- Estabelecer juízos de coerência entre o que diz fazer e o que de fato faz;
- Buscar dados e evidências nas gravações e transcrições de aulas;
- Buscar explicações para os procedimentos e conteúdos das aulas;
- Assumir a subjetividade do ato de avaliar interpretando e tomar providências para minimizar efeitos indesejados;
- Buscar rigor na amostragem, na triangulação de evidências e na completude das observações (gravações, notas de campo, diários);
- Buscar compreensões novas e crescentes acerca da complexidade dos processos de ensinar e aprender línguas na escola.

Com esses elementos, o professor de línguas se sentirá melhor preparado para refletir sobre sua prática a partir das seguintes fases, sugeridas por Bartlet (apud ALMEIDA FILHO, 2005b):

1. Primeira fase - MAPEAR: o professor pode mapear o acontecido na aula e se perguntar: O que faço como professor?
2. Segunda fase – INFORMAR: o professor refletirá sobre o significado de seu ensino.
3. Terceira fase – CONTESTAR: o professor pensará como se tornou o professor que é. Verificará se faz o que diz que faz. E analisará como acontece o seu fazer.
4. Quarta fase – AVALIAR: o professor se questiona se poderá ser diferente do que é.
5. Quinta fase – AGIR: aqui o professor pensará no como atuar em sua prática.

Com minha experiência de professor formador de futuros professores de língua estrangeira em uma instituição pública federal de ensino superior, percebo a grande importância da promoção por parte do professor formador do *aprender-fazendo*, como já mencionado anteriormente neste trabalho, pois, há, indiscutivelmente, uma diferença entre a descrição teórica e a prática, mas ambas devem ser estimuladas e praticadas. Em outras palavras, os futuros professores se deparam, por exemplo, em sua formação com teorias sobre o ensinar e o aprender línguas, mas a prática geralmente não é vivenciada porque nem sempre os estágios supervisionados

acontecem. Entretanto, mais tarde, em sua prática na sala de aula, o professor se depara com situações-desafio que deve enfrentar.

Convém acrescentar que é de suma importância o zelo que o professor formador deve ter ao promover estágios, no sentido de engajar o futuro professor na realização de atividades interativas e significativas. Como bem diz Schön (2000), não há demonstração ou descrição que capacite um estudante para realizar adequadamente as atividades que ele deve efetivar sem que se engaje na *reflexão-na-ação*. Em outras palavras, as instruções do professor formador (ou da própria teoria) são melhor compreendidas pelos estudantes através da ação.

Com esse percurso sobre a configuração da competência profissional do professor de língua estrangeira, constata-se a validade da *reflexão* como uma ação que permeia as competências: teórica, implícita e lingüístico-comunicativa. Estas mescladas na prática constituem na realidade a competência de ensinar do professor. (CLAUS, 2005)

CAPÍTULO V

LINHA DO TEMPO DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Neste capítulo, farei um estudo retrospectivo no campo da didática das línguas estrangeiras, porém sem a pretensão de traçar detalhes históricos das metodologias que remontam à antiguidade, ou seja, desde quando houve vestígios do ensino do sumério aos acadianos, na atual Bagdá, a partir de 3000 anos a.c. GERMAIN (1993). Com isso, e tendo em vista o foco da presente tese, decidi realizar, um estudo dos princípios das diferentes tendências metodológicas que serviram de orientação às práticas dos professores de línguas estrangeiras em nossa realidade educacional brasileira.

O conhecimento desse repertório será imprescindível para a definição da abordagem de ensino dos professores a ser realizada no capítulo VIII, a qual subsidiará a resposta a ser dada ao questionamento elaborado como hipótese da presente tese.

Assim sendo, tomarei como referencial a linha do tempo das tendências metodológicas aplicadas no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, cujos dados de pesquisas foram registrados também em minha Dissertação de Mestrado²⁴. O ponto de partida para essa investigação se deu com o pensamento de CHAGAS (1957) ao afirmar que o desenvolvimento da didática das línguas no Brasil deve ser analisado ao

²⁴ - OLIVEIRA, Renilson S.. *Ensino e Aprendizagem do Francês - Língua Estrangeira no Estado de Sergipe: realidade e perspectivas*. Universidade de São Paulo-USP, 2002. (Dissertação de Mestrado)

longo de dois períodos importantes: *antes e depois de 1931*. A justificativa dada para esse recorte temporal é entendida que somente a partir de 1931, o estudo das línguas modernas ganhou relevância no ensino secundário oficial.

Com esse divisor de águas, considero importante registrar também um certo olhar para as tendências metodológicas de ensinar e aprender línguas estrangeiras no Brasil antes de 1931. Decidi fazer essa retomada até o período colonial, tendo em vista que as cadeiras de língua francesa e língua inglesa foram criadas oficialmente de acordo com os termos da lei de 22 de junho de 1809: (OLIVEIRA, 2002)

“E, sendo outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao Estado para aumento e prosperidade de instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra inglesa.” (OLIVEIRA, 1999, p.26, apud OLIVEIRA, 2002)

5.1 Ensino de línguas no Brasil - Colônia

O ensino de línguas no período colonial foi marcado pela pedagogia jesuítica, presente nos colégios destinados à formação de sacerdotes que se ocupavam da instrução dos filhos brancos dos colonos e da catequese dos índios, aos quais, conseqüentemente, impunham a repetição e imitação das línguas latina e portuguesa como método de aprendizagem, através de exercícios para ler, contar, escrever,

soletrar e rezar.²⁵ Esses exercícios desmotivavam os índios e uma tristeza imperava entre eles ao estudarem nos colégios dos padres. Os missionários, egressos desses colégios criados pelos jesuítas, conservaram obrigatoriamente a metodologia e programa de estudos de línguas baseados em um documento oficial e padronizado, publicado em 1599 em Roma – *Ratio Atque Institutio Studiorum Societas Jesu*.²⁶ Na IV parte deste documento, era previsto o ensino das línguas latinas e gregas. Daí pode-se depreender que a metodologia empregada pelos jesuítas não se diferenciava daquela para o ensino das línguas clássicas, tendo como suporte a representação escrita para estudos de cunho filológico.

5.2 Ensino de línguas no Império (1841-1881)

Nesse período, a educação brasileira passou por várias reformas, uma delas, no tocante ao ensino de línguas, a reforma do Ministro Antônio Carlos de 1841 garantia a presença das línguas antigas e modernas como o latim, grego, francês, inglês, alemão e italiano (facultativo) em todos os estágios do Colégio Pedro II. Apenas em 1857, com a reforma do Marquês de Olinda, houve uma preocupação com a metodologia de ensino das línguas vivas estrangeiras: francês, inglês, alemão e italiano. Essa preocupação foi registrada no relatório elaborado pelo inspetor geral de

²⁵ - "Ratio Studiorum: Contra-Reforma ilustrada (Vamireh Chacon): <http://coloquiolusobrasileiro.blogspot.com/2008/06/ratio-studiorum-contra-reforma.html>. Acesso em 28.09.09

²⁶ - "É, ao mesmo tempo, programa e método – código não só do que se deve ensinar, mas também do modo pelo qual o ensino deve ser ministrado." (MADUREIRA, *apud* GOMES, 1985, p.21)

educação – Eusébio de Queiroz – e comentado, abaixo, pelo educador José Ricardo Pires de Almeida:

“O inspetor geral acha que é útil consagrar um ano a mais ao estudo do francês; ele baseia sua opinião na dificuldade gramatical desta língua, maior que a da língua inglesa à qual se dedicam quatro anos e somente três para a língua francesa. Esta apreciação não é de todo exata, isto é, a dificuldade gramatical só existe para quem não estuda o latim, porque, com a ajuda desta última língua, as regras gramaticais de todas as línguas neolatinas são facilmente compreendidas e aprendidas. O latim, indispensável para o estudo do português, o é igualmente para o estudo do francês. Entretanto, o estudo destas duas línguas deve ser feito pelo método histórico.” (ALMEIDA *apud* OLIVEIRA, 1999, p.47)

Essa orientação para a utilização do método histórico no ensino do português e do francês seria a referência metodológica para as outras línguas também. Nas últimas décadas do império no Brasil, a ciência da linguagem passava por um período de transição. A metodologia de aprendizagem de línguas deixava de seguir os moldes ultrapassados dos antigos gramáticos portugueses. Assim, na capital do Império – Rio de Janeiro, surgia a valorização do *método histórico-comparativo* aplicado ao ensino das línguas, sobretudo, da vernácula. Foi o Colégio Pedro II que serviu de precursor dessa nova orientação para as demais províncias do império. Tal orientação foi considerada como uma “verdadeira Renascença dos estudos filológicos no Brasil”, cujos mentores foram Max Müller e Franz Bopp (alemães) e Darmesteter (francês). (ROCHA JÚNIOR, s/d)

... com a publicação do programa de 1887, aconteceu um verdadeiro Renascimento dos estudos da língua vernácula no Brasil. Na imprensa e nas escolas se discutiam os fatos da língua sob a influência das doutrinas modernas delineadas a partir do critério histórico-comparativo. (ROCHA JÚNIOR, s/d)

Com esses dados, percebe-se que aquela orientação do inspetor geral de educação no Império generalizava para o ensino de língua estrangeira a adoção da mesma metodologia utilizada no ensino da língua portuguesa, ou seja, o *método histórico*.

Em relação à introdução do *método histórico* no Brasil, destaco a valiosa contribuição do ilustre intelectual sergipano João Ribeiro – pintor, músico, poeta, advogado, historiador e escritor. Esse autor chegou ao Rio de Janeiro em 1880 e, com sua aptidão aos estudos lingüísticos, produziu duas gramáticas de língua portuguesa, influenciado pelos seus estudos filológicos a partir de obras consagradas de autores de diversas nacionalidades: brasileiros, portugueses, espanhóis, alemães, franceses e ingleses. Isso aconteceu depois de seus estudos realizados na Alemanha. Apesar de ter afirmado que sua gramática não era histórica, pois ela se prestaria apenas para o ensino superior, ele deixou claro que sua gramática foi inspirada no método histórico-comparativo.

... podemos observar que é grande o valor que João Ribeiro atribui à explicação histórica dos fatos de linguagem. Ele tinha forte interesse pela gramática histórica porque essa era a disciplina que concedia valor científico ao estudo sobre a linguagem, como sublinham Orlandi e Guimarães (2001: 29-30) e Baldini (2002: 33). É nessa ponte com a gramática histórica que aparece a ligação com a Filologia, pois, em certa medida, esta se constitui como campo dos estudos histórico-gramaticais... (ROCHA JÚNIOR)

Portanto, embora tenha havido essa influência do *método histórico* utilizado para o ensino da língua vernácula, como também para o ensino de línguas estrangeiras, o período imperial foi marcado pela metodologia tradicional aplicada ao ensino das línguas clássicas e, conseqüentemente, ao ensino das línguas estrangeiras que ocupavam um espaço privilegiado na educação brasileira.

5.3 Ensino de línguas na República

Durante o período da primeira República (1890-1925), a educação brasileira sofreu algumas reformas. No que diz respeito às línguas estrangeiras, a de 1890 do Ministro Benjamim Constant tirou seu prestígio em função de seu teor enciclopédico, por exemplo, o inglês e o alemão foram excluídos do currículo obrigatório, como também o estudo das literaturas estrangeiras. Mais tarde, o decreto de nº 1.041 de 1892 devolve a importância às línguas estrangeiras com a retomada dos exames preparatórios para ingresso no ensino superior. A reforma de 1901 do Ministro Epitácio Pessoa altera a oferta das línguas em função da redução de anos de formação no Colégio D. Pedro II para 06(seis) anos. O inglês e o alemão retomam seu espaço no

currículo, dessa vez, em caráter mais prático. Mais uma reforma aconteceu em 1911 com o Ministro Rivadávia Correa. As línguas vivas e as clássicas retomam seus estudos literários. Essa reforma traz também orientações acerca da metodologia a ser empregada no ensino de línguas:

“... Ao estudo das línguas vivas será dada feição prática. Os exercícios de redação e os de composição versarão sobre assuntos científicos, artísticos e históricos e as dissertações sobre temas literários. No fim do curso, deverão (os alunos) estar habilitados a falar e escrever duas línguas estrangeiras e familiarizados com a evolução literária delas...”
(CHAGAS, 1957, p. 86-87)

Depreende-se desse texto que já havia uma preocupação com os aspectos comunicativos na aprendizagem das línguas. O fato de se mencionar oficialmente, que o aluno deveria “falar e escrever” duas línguas era um sinal de negação à prática da gramática-tradução.

Quatro anos mais tarde, em 1915, uma nova reforma educacional surgia, a do Ministro Carlos Maximiliano. Essa reforma pretendia substituir as línguas clássicas, consideradas línguas mortas, pelas línguas estrangeiras modernas, tomadas por línguas vivas. A última reforma do período republicano foi a de 1925, conhecida como a Lei Rocha Vaz. Com essa reforma, os exames preparatórios foram definitivamente extintos. A oferta das línguas estrangeiras foi garantida, ensinava-se o latim, francês, inglês, alemão e italiano (facultativo).

Em relação à metodologia de ensino de línguas estrangeiras vigente neste período, havia uma preocupação em relação à prática dos professores de línguas caracterizada pela seqüência da *tradução, gramática, leitura e análise*; tornando, assim,

difícil atingir objetivos mais práticos como apregoavam as mais recentes reformas. Sendo assim, o período republicano, marcado ainda no campo da didática das línguas pela *metodologia tradicional*, não apresentou avanços, apesar do surgimento da expectativa de se aprender uma língua com fins comunicativos do ponto de vista oral e escrito.

Nessa perspectiva, CHAGAS (1957) define o contexto educacional da época em que se encontrava o Brasil até 1931 da seguinte forma:

“Ensino livre, exames de madureza, exames parcelados, exames de preparatórios, exames de Estado – eis as sucessivas modificações, hoje felizmente “históricas”, por que passou o curso secundário brasileiro até 1931, numa redução gradual de suas atribuições e num aumento progressivo dos males que o minavam. Se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura, já não se aprendiam nem mesmo os obrigatórios simplesmente porque o anacronismo dos métodos se avaliava a quase-certeza das aprovações gratuitas.” (CHAGAS, 1957, p. 89)

Como vimos até aqui, o referencial metodológico para o ensino de línguas, nos períodos imperial e republicano, baseava-se indistintamente na mesma abordagem utilizada no ensino das línguas clássicas e das línguas modernas, ou seja, nos princípios da *metodologia tradicional*, podendo ser denominada também de metodologia centrada na pureza da gramática explícita e na tradução de textos das mais significativas obras literárias.

Nesse sentido, convém registrar na seção seguinte traços teóricos que caracterizam tal metodologia que serviu durante muito tempo de referencial para a

prática dos professores de línguas no Brasil. Entretanto, não é surpreendente que, em dias atuais, ainda haja professores de línguas influenciados por essa abordagem.

5.3.1 Metodologia Tradicional no Ensino de Línguas Estrangeiras

Conforme os dados apresentados sobre o ensino das línguas estrangeiras no Brasil nos períodos colonial, Imperial e Republicano, ficou evidente que, no período imperial, além da orientação do *método histórico* para o ensino também de línguas estrangeiras, surgiu uma metodologia voltada especificamente para o ensino de línguas. Tratava-se da *Metodologia Tradicional ou Clássica*, comumente usada para o ensino das línguas clássicas, estas sendo ensinadas e aprendidas como disciplinas mentais. Era essa a concepção da época que servia também de padrão para o ensino das línguas modernas.

« Il ne faut pas s' étonner du fait que l'on enseignait les quelques langues vivantes ou modernes adoptées au programme de certaines écoles de l'époque avec les mêmes méthodes que celles que l' on suivait pour le latin se justifiant par les mêmes arguments: acquérir une discipline mentale.” (MACKEY *apud* GERMAIN, 1993, p.101)²⁷

A Metodologia Tradicional, combinando regras de gramática e de tradução, tornou-se uma metodologia padronizada para o ensino das línguas estrangeiras no começo do século XIX. O ensino da gramática era realizado de maneira explícita, ou

²⁷ - “Não é de se estranhar que se ensinavam algumas línguas vivas ou modernas adotadas no programa de certas escolas da época com os mesmos métodos que se seguia para o ensino do latim, justificando-se com os mesmos argumentos: adquirir uma disciplina mental.” (Tradução minha)

seja, as regras gramaticais eram explicadas aos alunos através de certa metalinguagem com base, sobretudo, em pontos de gramática aleatórios. Esse tipo de ensino explícito caracterizava o método de aprendizagem *dedutivo*, ou seja, as regras gramaticais eram abordadas antes de se ter conhecimento das situações para suas aplicações práticas. (GERMAIN, 1993)

O professor que seguia a orientação dessa metodologia era caracterizado como um personagem dominador dentro da sala de aula, único detentor do saber e da autoridade. Essa postura comprometia a interação entre professor-aluno, pois a ação tinha sentido único, indo do professor para o aluno. A relação aluno-aluno praticamente não existia durante a aula de língua estrangeira.

Um de seus objetivos era tornar o aluno capaz de ler obras literárias escritas na língua estrangeira estudada, como também, fazê-lo traduzir tanto na língua estrangeira para a língua materna quanto o inverso. Tratava-se, portanto, de formar bons tradutores da língua escrita literária.

Mas, essa metodologia não parecia corresponder aos anseios dos aprendizes que já se questionavam sobre esses objetivos de aprendizagem e vislumbravam uma aprendizagem de língua estrangeira com efeitos práticos para a vida. Nessa perspectiva, vejamos o que diz GERMAIN (1993) sobre o efeito da aplicação dos princípios da metodologia tradicional:

“... la méthode grammaire-traduction est apparemment peu efficace. D’après Besse (1985, p.27), à raison de 5 à 6 heures par semaine, pendant 8 à 10 ans, il n’y a pas de réelle compétence, même à l’écrit. De plus, la compréhension des règles de grammaire est toujours incertaine et une bonne connaissance des règles n’est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la L2 . [...]. Il est à noter que les phrases proposées dans les exercices de traductions sont les plus souvent des phrases proposées artificielles (Titone, 1968), du type ‘La plume de ma tante est sur le bureau de mon oncle’ “. (GERMAIN, 1993, p. 106)²⁸

Portanto, a metodologia tradicional era a tendência metodológica utilizada no ensino de línguas estrangeiras até o final do século XIX. Entretanto, no Brasil, sua adoção não teve a mesma representação cronológica. Ela adentrou ao século XX, em função de sua história educacional e, sobretudo, da lenta importância dada aos estudos na área da didática de línguas.

Retomando a linha do tempo estabelecida neste texto, vimos que teoricamente, a metodologia tradicional teria sido a referência para o ensino de línguas no Brasil até a reforma de 1931. Mas, de acordo com a pesquisa de Kundman (1994), na Universidade de São Paulo/Brasil (USP), no curso de Letras em Francês; em 1934, ainda havia resquícios da orientação da abordagem do método histórico para o ensino do francês, evoluindo posteriormente para uma abordagem mais literária.

²⁸ - “... a metodologia gramática- tradução é aparentemente pouco eficaz. Segundo BESSE (1985, p.27), na proporção de 5 a 6 horas semanais, durante 8 a 10 anos, não se consegue uma verdadeira competência, mesmo na escrita. Além disso, a compreensão das regras de gramática é sempre incerta e uma boa compreensão das regras não é uma condição suficiente para praticar corretamente a L2. Vale ressaltar que as frases propostas nos exercícios de traduções são na maioria das vezes frases artificiais (Titone, 1968), do tipo ‘A caneta de minha tia está sobre o birô de meu tio’”. (Tradução minha)

“Do ponto de vista metodológico, o primeiro momento foi marcado por uma orientação nitidamente literária, com adoção de modelos franceses e textos estudados segundo abordagens históricas, estilísticas, filológicas então em voga na França.” (KUNDMAN, 1994, p.25)

Com a leitura de relatórios, de programas e entrevistas, a autora chegou à conclusão que a primeira fase do curso de Letras em Francês na USP foi marcada pelo modelo francês, ou seja, pela formação literária clássica, baseada em autores franceses dos séculos XVI ao XIX. Esperava-se, na época, que o aluno já tivesse conhecimentos da língua francesa para a realização do curso de Letras. Apenas, a partir de 1951, o estudo da língua foi enfatizado sistematicamente.

Assim, a autora cita um depoimento de um dos professores titulares do curso de Letras em francês na USP – Ítalo Caroni – proferido em uma conferência sobre a história das letras francesas na USP, nos seguintes termos:

“Aquela visão das letras francesas (...) era por demais voltada para o modelo originário e traduziu-se por uma pedagogia da admiração do belo monumento literário estrangeiro, sem nunca suspeitar pelo menos a existência de uma realidade lingüística e literária nacional. Procurava-se formar brasileiros no Brasil, como se formavam franceses na França. Era uma pedagogia alienante.”(CARONI, apud KUNDMAN, 1994, p.31)

Dessa forma, percebe-se o quanto ainda perdurou a referência da metodologia tradicional no ensino de línguas no Brasil. Entretanto, sabe-se que até hoje, na prática de alguns professores, ela se faz presente em sala de aula.

Portanto, apesar da constatação desses últimos dados, CHAGAS (1957) defende que foi a partir de 1931, como já foi dito anteriormente, que a didática das línguas modernas teve relevância no ensino secundário do Brasil.

5.4 Ensino de línguas depois de 1931

A importância dada à didática das línguas, a partir de 1931, ocorreu com as novas diretrizes previstas em mais uma reforma educacional do Ministro Francisco Campos.

Nessa reforma, houve uma preocupação com o ensino das línguas estrangeiras modernas (francês, inglês e alemão) no secundário. O latim era a única língua clássica do currículo.

“... a reforma Francisco Campos destinou seis horas por semana (26%) ao ensino do latim e dezessete (74%) ao estudo das línguas modernas, num total de vinte e três aulas hebdomadárias, que representavam pouco mais de 13% de todo o currículo – ou menos de 10% se tivermos em vista apenas o francês e o inglês.” (CHAGAS, 1957, p.90)

Assim, com a importância dada ao ensino das línguas modernas, a Reforma Francisco de Campos constituiu a primeira tentativa criteriosa na atualização dos estudos dos idiomas modernos. Em relação à Didática das Línguas, a orientação

consistia na adoção do *Método Direto Intuitivo*²⁹, que visava ao ensino da língua estrangeira na própria língua estrangeira. (CHAGAS, 1957, p.90-91)

Além disso, a reforma de 1931 estabeleceu as seguintes orientações metodológicas para o ensino das línguas:

- O ensino das línguas vivas estrangeiras destina-se, a revelar ao aluno, através do conhecimento lingüístico, os fatos mais notáveis da civilização de outros povos.
- É preciso que o estudante consiga, com o desembaraço correspondente à idade, exprimir o pensamento oralmente ou por escrito, diretamente na língua estrangeira, sem a mediação da língua materna.
- Nos dois primeiros anos, se fazem exercícios para habituar o estudante ao sistema fonético estrangeiro e para a formação do vocabulário relativo ao seu ambiente.
- A aprendizagem apóia-se na leitura e interpretação, pelo método direto, de autores do século XX e, em seguida, dos séculos XVIII e XIX.
- Regras [gramaticais] só se aprenderão indutivamente, sem formalismo e após o conhecimento prático, rigoroso e seguro dos fatos.

CHAGAS (1957) explica que, infelizmente, muito pouco dessas instruções foi posto em prática em função da carência de um corpo docente com formação adequada para executar tal plano.

²⁹ - O termo método é empregado aqui com a acepção de um conjunto de princípios ou procedimentos aplicados no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, como a empreguei anteriormente para a metodologia.

5.4.1 Reforma CAPANEMA (1942)

Em 1942, mais uma reforma educacional é promulgada para reformar o ensino secundário, assinada pelo Ministro Gustavo Capanema. Em relação às línguas estrangeiras, o *espanhol* foi incluído no currículo como disciplina obrigatória. As demais eram ensinadas, em caráter obrigatório e optativo, distribuídas da seguinte forma: (OLIVEIRA, 1999, p.83)

- Curso Ginásial: *latim* e *francês* (da primeira à quarta séries), *inglês* (da segunda à quarta séries);
- Curso Clássico: *latim* (da primeira à terceira séries), *grego*, *francês* e *inglês* (disciplinas optativas), *espanhol* (primeira e segunda séries);
- Curso Científico: *inglês* e *francês* (primeira e segunda séries), *espanhol* (primeira série).

Além dessa estrutura curricular, houve nessa reforma uma preocupação com a orientação didática aplicada principalmente ao estudo do Francês e do Inglês, tendo como recomendação metodológica o uso do *Método Direto*, enfatizando o que o regulamento instruíra: “um ensino pronunciadamente prático.” Esse ensino não poderia, também, desenvolver apenas as habilidades lingüísticas: compreender, falar, ler e escrever; mas favorecer os objetivos educativos, no sentido de “contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão”, assim como os culturais: “conhecimento da civilização estrangeira e capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando no aluno noções da própria unidade do espírito humano”. (LEFFA, s.d., p.18)

Infelizmente, a concepção metodológica estabelecida pela presente reforma para o ensino das línguas estrangeiras não teve êxito por conta da insuficiente formação pedagógica dos professores de línguas, os quais não conseguiam desenvolver a contento tal plano, tendo como conseqüência uma queda na rotina e o que era mais grave, recorriam unicamente à abordagem “livresca”. (CHAGAS, 1957)

Apesar desse respaldo negativo, farei na seqüência um estudo dos traços que caracterizam a *metodologia direta*, considerada o advento inovador da reforma Capanema – 1942.

5.4.2 Metodologia Direta no Ensino de Línguas Estrangeiras

No Brasil, a *metodologia direta* foi introduzida, aos moldes franceses, pelo professor Carneiro Leão, grande especialista em didática das línguas, no Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1931. Na França, ela foi introduzida há 30 anos antes de sua aplicação no ensino de línguas no Brasil. Essa experiência foi relatada em seu livro - *O ensino das línguas vivas*, publicado em 1935.

Embora a *Metodologia Direta* tenha querido inovar e melhorar a aprendizagem das línguas estrangeiras em meio escolar, ficou comprovado que para a realidade da escola pública no Brasil, ela não foi adequadamente empregada. A explicação para isso estava na formação limitada da maioria dos professores de

línguas, pois essa metodologia exigia que o professor fosse de fato proficiente na língua que ensinava para ter sucesso nas atividades em sala de aula.

Diante desse quadro, convém explicitar na seqüência os princípios adotados nesta metodologia.

Tratar da *Metodologia Direta* é referir-se à metodologia aplicada no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na Alemanha e na França por volta do fim do século XIX e início do século XX. Essa metodologia surgiu como uma iniciativa de solucionar as deficiências encontradas na *Metodologia Tradicional*, considerada ineficaz, em uma época em que o público aprendiz já não se contentava mais com o ensino explícito da gramática e da tradução.

Assim, a Metodologia Direta tinha como objetivo geral ensinar a língua estrangeira para a comunicação. Por isso, a habilidade oral era uma prioridade, enfatizando-se a aprendizagem da boa pronúncia. Isso não quer dizer que as outras habilidades lingüísticas de ler e escrever fossem negligenciadas, mas a escrita era sempre subordinada à oralidade. Como a língua era considerada um fenômeno de comunicação, era dada ênfase à língua falada dos nativos daquela língua estrangeira estudada.

Nessa metodologia que surgia, o aluno era levado a pensar automaticamente na língua estrangeira, pois o professor a empregava em sala de aula desde o início do curso, mesmo que os alunos não possuíssem conhecimentos prévios. A compreensão era auxiliada pela utilização de objetos, imagens e/ou mímicas apresentados pelo

professor, que servia de modelo lingüístico para o aluno. Dessa forma, o professor deveria ter um bom domínio da oralidade na língua que ensinasse.

Entretanto, o ensino da gramática não foi de todo abolido, era realizado de maneira indutiva, ou seja, primeiro, os casos particulares de aplicação eram explorados e definidos para depois se aplicar a regra. Em relação à tradução, havia certa hesitação em sua utilização, pois a tendência era negar os princípios da Metodologia Tradicional. *“Il y a rejet de la traduction (le terme “direct” implique le rejet d’un lien “indirect” – la traduction – avec la signification).”*³⁰(GERMAIN, 1993, p.129)

Sua eficácia foi questionada também, quando se exigia que o aluno não traduzisse estruturas ensinadas para sua língua materna. Isso era quase inevitável, porque ele traduzia mentalmente na maioria das vezes, mas não verbalizava e, assim, constatava mais tarde, conseqüentemente, a falta de exatidão entre alguns enunciados da língua estrangeira e a língua materna.

A *Metodologia Direta* deixou sua contribuição com a propagação de certas técnicas pedagógicas, tais como: fazer perguntas orais ao aluno e este respondia automaticamente; a utilização de objetos e imagens para garantir a compreensão através de associações; a elaboração de narrativas, principalmente orais, etc. (GERMAIN, 1993)

³⁰ - “Há rejeição à tradução (o termo “direto” implica rejeição a um elo indireto – a tradução – com o significado).”
(Tradução minha)

5.4.3 Metodologia Audiovisual no Ensino de Línguas Estrangeiras

A definição da época em que se deu a influência da metodologia audiovisual no ensino de línguas estrangeiras no Brasil e mais especificamente em Sergipe foi registrada em minha dissertação de mestrado. Pude constatar através do questionário respondido por 07 (sete) professores de francês do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, que no período de 1969 – 1974, a tendência metodológica adotada em sala de aula era a audiovisual³¹.

Ciente disso pesquisei sua representação no campo da didática das línguas e descobri que essa metodologia aparece na primeira corrente da didática das línguas no século XX – *corrente integrada*. As outras foram denominadas de lingüística e psicológica. Servirão de exemplos, dessa corrente, as metodologias *áudio-oral* e *SGAV*³², pois os dois casos representam uma corrente integrada devido não só a importância dada à natureza da língua, como também à concepção de sua aprendizagem, ou seja, para a metodologia áudio-oral, a língua era considerada como um conjunto de hábitos e sua aprendizagem era realizada através de automatismos lingüísticos, sendo, nesse caso, a lingüística estrutural e a psicologia behaviorista seus princípios teóricos fundamentais. Para a metodologia SGAV, a língua era considerada como um instrumento de comunicação e sua aprendizagem utilizava os fenômenos da percepção global acústico-visual. Foi, portanto, a psicologia gestáltica que serviu de fundamento teórico para essa corrente. (GERMAIN, 1993: 139)

³¹ - Os livros didáticos adotados dentro dessa concepção metodológica foram os seguintes: La France en Direct. (J. et G. Capelle. /Hachette) e Sans Frontières (Michèle Verdelhan et al./ Clé International).

³² - Structuro-Globale Audio- Visuelle.

Convém ressaltar aqui que a metodologia áudio-oral, de origem americana, conhecida também como a metodologia do Exército, teve seus princípios desenvolvidos e aplicados pelas circunstâncias da segunda guerra mundial. Com isso, o Exército americano percebeu a necessidade de formar rapidamente seu pessoal em outras línguas. Essa metodologia suscitou grande interesse também no meio escolar, tendo surgido na metade da década de 50, o que favoreceu a substituição da *metodologia da leitura*, utilizada nas escolas daquela época.

Retomando a metodologia SGAV, sabe-se que após a segunda guerra mundial, o inglês ocupou uma forte presença nas relações internacionais. Diante disso, o Ministério da Educação Nacional da França procurou alternativas para garantir a presença da língua francesa no cenário internacional. Assim, na metade da década de 50, Petar Guberina, do instituto de fonética da Universidade de Zagreb (ex-Iugoslávia) formulou os primeiros princípios teóricos da metodologia SGAV (Structuro-Globale Áudio-Visuelle), juntando-se posteriormente a Paul Rivenc da Escola Normal Superior de Saint-Cloud (France).

O primeiro método de ensino do francês, elaborado em 1960 na perspectiva da metodologia SGAV foi o “Voix et Images de France” (VIF), sob a direção pedagógica de Petar Guberina e de Paul Rivenc, pela editora Didier. O material pedagógico desse método compreendia: livro do professor, slides, gravações, livro do aluno, exercícios para o laboratório de línguas, exercícios de correção fonética, método de redação e de leitura, exercícios de avaliação e fichas pedagógicas.

O objetivo dessa metodologia visava à aprendizagem da língua para a comunicação, sobretudo oral, mas as outras habilidades lingüísticas (compreensão oral e compreensão e expressão escrita) eram também desenvolvidas. No plano da aprendizagem, Guberina se referia à teoria psicológica da Gestalt que se encarregava da percepção global da forma ou da integração dos diferentes elementos percebidos pelos sentidos e filtrados pelo cérebro. Para Guberina a aprendizagem de uma língua estrangeira passa pelos sentidos, sendo a audição e a vista filtros entre estímulos exteriores e o cérebro. (GERMAIN, 1993: 155)

Guberina (apud GERMAIN, 1993:164) explica que o termo global foi acrescentado ao termo estrutural para esclarecer que na metodologia SGAV toda estrutura deve estar ligada a uma situação. Com isso, ele dá mais duas explicações a essa terminologia: primeiro, justificando que seria preciso compreender globalmente o sentido e que a tradução deveria ser evitada. E segundo, que o aluno deveria aprender a pronúncia, o sentido da sintaxe, os gestos etc. como um conjunto articulado. Em relação ao termo estrutural, o autor esclarece que ele não deve ser concebido como uma organização lingüística formal, o que acontecia quando se empregava frases descontextualizadas, pois o termo estrutural designa nessa metodologia o funcionamento estrutural do cérebro humano e de suas respostas otimizadas. Assim, para este mesmo autor, uma estrutura de estímulos organizada sobre o ritmo e a entonação representa essas possibilidades otimizadas de nosso cérebro.

Para tanto, inúmeras atividades pedagógicas eram desenvolvidas na aplicação da metodologia SGAV:

- Teatro (dramatizações): os alunos representavam o script que eles haviam memorizado;
- Perguntas sobre as imagens: o professor fazia perguntas aos alunos sobre sua compreensão das imagens projetadas em slides;
- Exercícios estruturais: estes exercícios eram apresentados, na medida do possível, com o suporte de uma situação concreta, seguidos de exercícios de expressão livre;
- Conversação dirigida: partindo do script da lição, os alunos tentavam se expressar sobre outros temas ;
- Transposição de uma narração em diálogo: o professor lia ou fazia ouvir um curto texto preparado com base em elementos aprendidos. Os alunos deveriam inventar diálogos correspondentes;
- Diálogo ou narração interrompida: os alunos, em pequenos grupos, deveriam inventar uma seqüência;
- Emprego livre: a partir de um assunto proposto pelos alunos ou pelo professor, os alunos se expressavam livremente.

No Brasil, KUNDMAN (1994), em seu estudo sobre o ensino do francês na USP, concluiu que apesar das resistências à utilização dos métodos audiovisuais e da má aplicação de seus princípios, essa metodologia representou, quando introduzida, um avanço ao negar o referencial metodológico então dominante no curso de Letras - "literatura-gramática-versão". A partir daí, houve uma valorização da oralidade em seus aspectos mais práticos e o aluno saiu da posição de mero "expectador para ator" no seu processo de aprendizagem.

5.4.4 LEIS DE DIRETRIZES E BASES (LDB) DE 1961, 1971 E 1996

A LDB de 1961 e 1971 não apresentaram nenhuma orientação metodológica para o ensino de línguas estrangeiras.

Porém, a LDB de 1996, além de promover a retomada da importância do ensino das línguas estrangeiras, embora teoricamente, foi complementada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs³³.

Verificarei, no item seguinte, com base nas diretrizes presentes nos PCNs, alguns aspectos que serviriam de reflexão para um ensino desejado de línguas na realidade educacional brasileira.

5.4.5 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCNs E AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam Nacionais; não são, no entanto, obrigatórios. Cabe a cada unidade escolar do país estabelecer em colaboração com a União seus conteúdos complementares e suas práticas pedagógicas em comum acordo com a comunidade escolar.

³³ - Documento complementar à nova LDB de nº 9.394 de 20/12/1996, cujo objetivo é de estabelecer uma reflexão sobre alguns princípios metodológicos do ensino das línguas estrangeiras no Ensino Fundamental, coordenado pela Secretaria de Educação Fundamental e homologado pelo Ministério da Educação do Brasil no ano de 1998.

Com isso, na medida em que eu apresentar as concepções e propostas dos PCN para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, apontarei minhas conclusões a partir de um olhar crítico.

Com tal intenção, depreendi que Os PCNs concebem o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira como uma possibilidade de levar o aluno a perceber-se como ser humano e cidadão, pois é através desse processo que haverá também a inserção do aluno no mundo social, ao estabelecer elos com outros povos através do conhecimento de outras línguas.

Nesse sentido, os PCNs surgem como referencial para análise e tomada de posição sobre como ensinar e aprender Línguas Estrangeiras nas escolas brasileiras. Antes de tratar desse aspecto, convém conhecer a justificativa social para a inclusão de línguas estrangeiras no ensino fundamental defendida nesse documento: para que uma área do conhecimento seja incluída no currículo escolar, é preciso que ela seja determinada pela sua função na sociedade. No caso das línguas estrangeiras, é preciso verificar seu uso efetivo pela população, pois o que consta em seu texto é que apenas uma pequena parcela da população brasileira utiliza línguas estrangeiras para a sua comunicação oral. A exemplo disso, o espanhol é citado, como língua de países sul-americanos que fazem fronteiras com o Brasil e outras línguas de comunidades de imigrantes presentes em território nacional.

Além disso, há outro aspecto que se deve levar em consideração em relação à escolha da língua estrangeira a ser ensinada nas escolas, na medida em que a legislação não determina a língua a ser ensinada. Nesse sentido, encontrei nos PCNs a sugestão de tomada de consciência sobre a situação real daquilo que é possível realizar, segundo seus idealizadores, no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Isso quer dizer que se deve considerar o valor educacional e cultural das línguas, como também (...) *“as necessidades lingüísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico”*. (PCNs, 1998, p. 40) Essa posição direciona, portanto, à adoção do inglês e do espanhol no sistema de ensino brasileiro. Concordo em parte com essa nova ordem, mas defendo a posição de que cada língua moderna deva ocupar seu espaço na formação educacional do aluno, ampliando seu conhecimento de mundo. Acredito que a restrição na oferta de línguas limita o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Em meu entender, a escolha da língua estrangeira deve ficar a critério da comunidade escolar, como já prevê a legislação vigente, e não ao livre arbítrio dos diretores das escolas.

Em relação à orientação metodológica, os PCNs, levando em consideração a pouca oportunidade que os alunos brasileiros têm de usar uma língua estrangeira e a importância do acesso às informações em língua estrangeira, valorizam a *prática da leitura* no ensino e aprendizagem da língua em contexto escolar. Entretanto, as outras habilidades de comunicação (ouvir, falar e escrever) não são descartadas de suas orientações, ficando a critério de cada instituição que deve analisar suas condições pedagógicas para seu bom desenvolvimento. Nesse sentido,

os argumentos habitualmente efetivados para justificar o uso de textos escritos e de privilegiar a compreensão e a prática da tradução na sala de aula são a “*carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.*” (PCN, 1998, p. 21)

Apesar desses entraves presentes nas escolas públicas brasileiras, penso que as quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) deverão ser praticadas, mas sem desconsiderar a importância do texto escrito. Embora a leitura seja uma estratégia de aprendizagem que poderá assegurar ao aluno a fixação e o aperfeiçoamento das estruturas da língua escrita, penso que não deva ser a única habilidade a ser praticada no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Nessa perspectiva, percebe-se que o ideal seria que houvesse a possibilidade da aplicação dos princípios do enfoque comunicativo no ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras para que os alunos vivenciassem situações simuladas de comunicação, tendo a experiência de falar, escrever, entender o que dizem e ler na língua-alvo. Com essa importância, apresentarei na seqüência traços que caracterizam o enfoque comunicativo.

5.4.6 ENFOQUE COMUNICATIVO

Essa tendência surgiu como uma reação às metodologias audiovisuais e áudio-orais anteriormente utilizadas. Elas representaram um avanço em relação ao método tradicional, mas passaram, a partir de certo momento a receber críticas de diversas ordens, na medida em que não preparavam os alunos para situações espontâneas de comunicação. (KUNDMAN, 1994)

Foram inúmeras as disciplinas que contribuíram, além da lingüística, para o referencial teórico do enfoque comunicativo, entre as quais : a sociolingüística (Labov, Hymes) a psicolingüística, a teoria dos atos de fala (Austin, Searle), a etnografia da comunicação (Erwin-Tripp, Hymes) , a teoria do discurso e as teorias da enunciação. É em função dessa variedade que se fala em “heterogeneidade teórica” dos modelos de referência.

Assim, com as necessidades lingüísticas de uma Europa ampliada, através de seu mercado comum e do *Conseil de l'Europe*,³⁴ especialistas desse conselho, a partir de 1972, trabalharam na elaboração do famoso “Threshold Level English”, publicado em 1975 para o ensino do inglês, quando se ouviu pela primeira vez a referência ao *enfoque comunicativo*. Em 1976, surge o “*Niveau Seuil*” para o ensino do francês, língua estrangeira. Nesse documento, os autores procuraram levar em conta a

³⁴ - Criado em 05 de maio de 1949, com sede em Strasbourg/França, O Conseil de l'Europe tem como objetivo primordial: reforçar a unidade do continente europeu e de proteger a dignidade de seus cidadãos, assegurando o respeito a valores fundamentais: a democracia, os direitos do homem e a preeminência do direito.

diversidade das necessidades de comunicação dos indivíduos e dos atos de fala que estes deverão realizar em certas situações e a propósito de certos objetos ou noções.

Considerando que os idealizadores do Enfoque Comunicativo atribuíram grande importância às necessidades dos alunos durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, ficou definido que de acordo com essas necessidades, as quatro habilidades lingüísticas poderiam ser desenvolvidas.

Assim, para essa nova abordagem do ensino de línguas estrangeiras, a língua é concebida não só como um instrumento de comunicação, mas também como um instrumento de interação social.

Segundo MOIRAND (1981), o ensino de uma língua estrangeira que visa à comunicação deve levar em consideração não apenas o ensino de uma *competência lingüística*³⁵, mas também o ensino de uma *competência de comunicação*.³⁶

Dessa forma, a autora explica a implicação dos diferentes elementos envolvidos nessa *competência de comunicação* que deverão servir também de referência teórica para um projeto de ensino de línguas que se diz *comunicativo*. Ela defende que uma *competência de comunicação* é o resultado da combinação dos

³⁵ - Entendida aqui como regras gramaticais que permitem compreender e produzir enunciados bem estruturados.

³⁶ - Entendida aqui como regras de combinação e emprego de enunciados adequados ao contexto sócio-cultural em que são produzidos.

elementos³⁷ *lingüístico, discursivo, referencial e sócio-cultural* em uma dada produção discursiva.

Com isso, Moirand concorda com Galisson – didatólogo francês – ao afirmar que:

“Certains affirment que l’on peut traiter séparément de la compétence linguistique et la compétence de communication. Dans cette perspective, on entend dire parfois que les approches structurales visaient essentiellement l’acquisition d’une compétence linguistique (sur laquelle, on l’espérait, viendraient se greffer après coup des capacités communicatives) alors que les approches communicatives mettent d’abord accent sur une compétence de communication (l’acquisition du système de la langue étant même considérée parfois comme secondaire dans la communication.”(GALISSON apud MOIRAND, 1981:13-14)

Depreende-se dessa observação, que não se deve pensar numa aquisição da competência lingüística desvinculado das situações de comunicação, pois estas representam os aspectos psico-sócio-culturais necessários à interação. É assim, que Moirand (1981) afirma que não se pode conceber uma competência de comunicação sem um mínimo de competência lingüística, os dois elementos são indissociáveis.

Diante dessa posição, é importante verificar a adequação da utilização do Enfoque Comunicativo no ensino das línguas estrangeiras nos dias de hoje. Concordo com a autora, quando ela diz que diante da ambição de se ensinar e fazer adquirir uma

³⁷ - Esses elementos correspondem: **lingüístico** (aos modelos lexicais, gramaticais e textuais do sistema da língua), **discursivo** (aos tipos de discursos, a sua organização, às condições de produção e a sua recepção), **referencial** (ao conhecimento de mundo e às relações das coisas do mundo) e o **sócio-cultural** (às regras sociais, às normas de interação, aos fatos e às histórias culturais).

certa competência comunicativa, é preciso que se tenha em mente o nível e o tipo de competência que se deseja desenvolver. Assim, Moirand emprega o termo no plural “Enfoques Comunicativos”, considerando as variantes encontradas no ensino dito comunicativo de línguas estrangeiras: *mínima, máxima e funcional*.³⁸

Levando em consideração as dificuldades já conhecidas para se realizar certas práticas comunicativas na sala de aula, provocadas por: carga horária minimizada, salas de aula numerosas, falta de material didático adequado e até mesmo a falta de proficiência oral de alguns professores, Moirand aconselha, diante de tais fatos, que ao invés de se criar unidades didáticas autenticamente comunicativas ou de simular atividades autênticas em sala de aula, é melhor desenvolver nos alunos potencialidades comunicativas que se transformarão mais tarde em situação real. Diante da realidade desanimadora de nossas salas de aula em escolas públicas, considero essa orientação da autora muito sensata e realista. (MOIRAND, 1981, p. 29)

Nessa perspectiva, penso que a prática do professor de línguas estrangeiras deva também contemplar, através da interação inerente ao enfoque comunicativo, princípios da teoria da interlíngua. Isso se justifica porque o processo de ensino/aprendizagem de línguas não é nada linear e tampouco previsível, pois o aprendiz, exposto a uma nova língua, depara-se com inúmeras interferências em seu

³⁸ - **Mínima** (trata-se de compreender e se fazer compreender em situações da vida cotidiana, que na prática acaba sendo realizada como exercícios de gramática numa versão disfarçada dos antigos esquemas estruturais); **Máxima** (refere-se à utilização de frases apropriadas não só a um contexto lingüístico e a uma dada situação, como também à função referencial; **Funcional** (visa estabelecer a comunicação no tratamento de cursos específicos de acordo com as necessidades e característica do aluno).

processo de aprendizagem entre os códigos intrínsecos de sua língua materna e a nova língua a ser aprendida. Esse tema será o foco do próximo item.

5.4.7 INTERLÍNGUA: entre a língua materna e a língua estrangeira

Para tratar da teoria da *interlíngua* no processo de ensino e aprendizagem de línguas, é preciso que se entenda o objeto da *lingüística dita de aquisição*. PY (1994) defende que ela deve ser entendida numa perspectiva *ontogenética*, ou seja, ela considerada que o aprendiz possui uma lógica interna específica para que ocorra o desenvolvimento de seus conhecimentos. Isso aplicado à aprendizagem de línguas, o autor explica que em cada estágio o aprendiz apresenta um sistema intermediário³⁹ que se aproxima progressivamente do sistema da língua estrangeira. É desse sistema intermediário que surge o fenômeno *interlíngua*.

Interlíngua para Schütz (2006) é um sistema de transição vivenciado pelo aprendiz durante seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Em outras palavras, é um nível de linguagem de um falante não nativo que apresenta em sua reprodução da LE interferência de sua língua materna.

Para esse autor, o estudo da teoria da interlíngua está vinculado também ao conceito de *interferência e fossilização*. A *interferência* é a principal característica da

³⁹ - Entendo aqui por “sistema intermediário” aquele que é caracterizado pelas formas lingüísticas adquiridas do sistema de sua língua materna.

interlíngua, ou seja, é quando se fazem presentes certas estruturas da língua materna no uso da língua estrangeira. Essa *interferência* causa desvios percebidos na pronúncia, no vocabulário, nas estruturas das frases etc. Dessa forma, no sistema de interlíngua, os erros e desvios perceptíveis na utilização da língua estrangeira são considerados, segundo o autor, problemas fossilizados ou internalizados e de difícil correção.

Não concordo com essa idéia de fossilização do erro. Penso que o *erro* cometido pelo aprendiz de uma língua estrangeira deva ser considerado como um processo de teste de suas hipóteses em relação ao funcionamento da língua-alvo. KUNDMAN (1994) assim resume tal posição:

“O erro é inevitável. Convém deixá-lo emergir, pois a língua criada pelo aluno (interlíngua) vai refletir as hipóteses que o mesmo formula sobre a língua estrangeira.” (p.55)

Com essa observação, a idéia de que o *erro* cometido pelo aluno é cristalizado e corre o risco de não ser corrigido é desmistificada, na medida em que se considera que há erros de origem de má assimilação ou desconhecimento do aspecto lingüístico e outros de origem de mau uso ou de deslize momentâneo. É o que em francês se considera respectivamente como *erreur e faute*.

Assim sendo, a ocorrência da interlíngua se faz presente, embora temporariamente, segundo Schütz (2006), nas operações relativas à língua estrangeira, sofrendo certas interferências da língua materna dificilmente evitadas.

E para PY (1994), a interlíngua serviu também para evidenciar o papel do aprendiz na construção de sua competência na língua estrangeira. E com isso, pôde-se compreender melhor o fenômeno da interferência aqui apresentado.

Nesse sentido, o autor acredita que quando o aprendiz age sobre os dois sistemas lingüísticos, ele busca construir seus próprios conhecimentos sobre o funcionamento da língua-alvo ou tenta resolver um problema de comunicação.

“Le sujet apprenant apparaît donc comme le médiateur ultime qui va traiter les forces extérieures, comme la clé de voûte qui va donner une structure globale et homogène à l’ensemble des éléments souvent disparates présents dans l’interlangue. » (PY, 1994, p. 44)

Com esse estudo retrospectivo sobre a presença das mais diversas tendências metodológicas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, constata-se que atualmente a orientação metodológica generalizada no ensino de línguas é a do enfoque comunicativo, mesmo contrariando parcialmente as instruções dos PCNs. Isso se justifica pelas necessidades do indivíduo de conhecer outras línguas e culturas e de poder se comunicar com outros povos, ampliando dessa forma suas potencialidades pessoais e profissionais.

Assim, a primeira parte desta tese é encerrada, tendo abordado a fundamentação teórica sobre a formação e prática do professor, com especial atenção à área de línguas estrangeiras.

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Paulo Freire)

SEGUNDA PARTE

PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E SUAS PRÁTICAS

CAPÍTULO VI

Aulas de línguas estrangeiras: observação – registro – reflexão

Este capítulo dará início à descrição detalhada da pesquisa de campo realizada junto às práticas na sala de aula dos três professores das disciplinas de línguas estrangeiras: espanhol, francês e inglês. Este texto registrará tudo o que se passou durante as 05 (cinco) horas-aula filmadas de cada disciplina.⁴⁰

Não é objetivo deste capítulo a realização de uma análise crítica dessas práticas observadas. Essa análise será objeto do capítulo VIII.

6.1 Participantes da pesquisa

Como foi dito na introdução desta tese, foram convidados três professores-sujeito⁴¹, egressos do curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe e em exercício no ensino médio de escolas públicas.

O ensino do *espanhol* definiu o nível educacional a ser focado na pesquisa, pois, na rede pública, apenas uma instituição de ensino médio de cursos profissionalizantes da esfera federal assegurava, em 2007, sua oferta.

⁴⁰ - Cf. procedimentos realizados no capítulo I.

⁴¹ - Generalizei para o masculino o gênero atribuído ao termo “professor” para garantir um maior sigilo à identificação do professor observado.

6.1.1 Negociação com os professores-sujeito

Como os professores de línguas estrangeiras em exercício de espanhol, francês e inglês foram indicados por alguns colegas do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe, decidi contatá-los informalmente por telefone, o que agilizou bastante o trabalho. Eles reconheceram a importância da proposta desta pesquisa e, em princípio, colocaram-se à disposição para colaborarem no que lhes fosse possível. Assim, expliquei-lhes o objetivo de meu estudo e acrescentei que haveria um momento de incursão em suas salas de aula para a realização de observações, registros escritos e filmagens de tudo que se passaria em suas aulas sem que isso significasse uma fiscalização de conduta e sim uma constatação de sua prática no ensino de língua estrangeira.

A postura profissional desses professores, em função deste convite, já sinalizava uma abertura ao novo, ao desafio de deixar-se observar por um pesquisador em seu exercício profissional e uma grande vontade de investir em um trabalho que pudesse melhorar sua prática de sala de aula no ensino de línguas estrangeiras.

Contudo, um dos professores me pediu um tempo para refletir sobre a questão da filmagem de suas aulas. Esse tempo lhe foi concedido e, posteriormente, o professor aceitou que suas aulas fossem acompanhadas por mim, enquanto pesquisador, e pelo cinegrafista encarregado pelas filmagens. Um segundo professor também comentou que se sentiria inseguro durante as filmagens, considerando sua falta de experiência com o ensino de sua língua estrangeira e seu pouco tempo de

docência naquela escola. Assim, decidi não permanecer na sala de aula, na qualidade de observador e pesquisador, para deixá-lo mais à vontade. A minha ausência não comprometeria a observação, pois o cinegrafista registraria todos os detalhes ocorridos durante as aulas, o que seria recuperado depois. Esse professor concordou e sentiu-se mais confiante para a sua participação na pesquisa.

Com mais uma etapa vencida, todos os professores observados assinaram um *termo de autorização* para que suas imagens e vozes fossem gravadas e mantidas em sigilo para fins da pesquisa.

6.1.2 Perfis dos professores-sujeito

Os perfis dos professores observados foram caracterizados a partir dos dados levantados no questionário 01⁴².

Neste subitem, serão registrados alguns dados sobre a biografia, formação, profissão e local de trabalho dos três professores observados que passarão a ser denominados de:

PE = Professor de Espanhol;

PF = Professor de Francês;

PI = Professor de Inglês.

⁴² - Cf. anexo B.

6.1.3 Professor de espanhol

O professor de espanhol – brasileiro, 30 anos e professor há um e meio⁴³ na Instituição de ensino médio e superior onde foi realizada a pesquisa de campo - afirma que, aos dezesseis anos de idade, já tinha consciência de sua vocação para a docência de línguas estrangeiras. Com esse desejo crescente, decidiu posteriormente cursar Letras, com habilitação em língua espanhola na Universidade Federal de Sergipe. Sua escolha pelo espanhol surgiu a partir de uma aula de geografia no ensino médio quando o professor explicou como o ensino do espanhol se tornaria importante no Brasil com o acordo do MERCOSUL⁴⁴. A partir daí, surgiu sua curiosidade pela língua espanhola, o que o levou a estudá-la durante um ano em um curso particular antes de ingressar no curso de Letras da Universidade.

Ao concluir o curso superior em Letras, habilitação em espanhol, em 2004.2, prestou alguns concursos, sendo aprovado em todos, mas preferiu assumir o posto de professor de espanhol de um curso profissionalizante de nível médio em uma instituição federal de educação tecnológica do Estado de Sergipe, cumprindo uma carga horária semanal de 17 horas. O *PE* se considera proficiente nas quatro habilidades lingüísticas⁴⁵, sendo portador do certificado de proficiência, nível superior, da Universidade de Salamanca em parceria com o Instituto Cervantes.

⁴³ - Até 2007, ano em que a pesquisa de campo foi realizada.

⁴⁴ - Mercado Comum da América do Sul.

⁴⁵ - As quatro habilidades lingüísticas: compreensão oral (C.O.) + expressão oral (E.O.) + compreensão escrita (C.E.) + expressão escrita (E.E.).

Além da graduação em Letras, o *PE* fez uma pós-graduação, lato sensu, em *Magistério Superior* em uma Instituição de ensino superior da rede particular do Estado de Sergipe.

6.1.4 Professor de Francês

O professor de francês - brasileiro, 32 anos e professor há 04 meses na Instituição de ensinos fundamental e médio onde a pesquisa de campo foi realizada - relatou que sua escolha pela língua francesa ao cursar Letras foi motivada pela paixão à língua francesa ao manter o primeiro contato quando cursou as séries do ensino fundamental. O *PF* concluiu seu curso superior com habilitação em português/francês na Universidade Federal de Sergipe no ano de 2001.2.

Sua única experiência com o ensino de língua francesa ocorreu com o contrato de professor substituto, selecionado em concurso público, para lecionar na oitava série (9º ano) do ensino fundamental e nas três séries do ensino médio de uma escola pública federal, com uma carga horária semanal de 20h. O *PF* informou que não se considera proficiente na língua que ensina por falta de contato e oportunidade para praticá-la.

6.1.5 Professor de Inglês

O professor de inglês – brasileiro, 35 anos e professor há um e meio na Instituição de ensinos fundamental e médio onde a pesquisa de campo foi realizada – informou que escolheu o curso de Letras com habilitação em português/inglês em função de seu interesse crescente pela língua inglesa. Antes de cursar Letras, ele estudou durante quatro anos a língua inglesa. Isso facilitou muito seu trabalho em sala de aula há treze anos, até o ano de 2007⁴⁶. A conclusão de seu curso em Letras aconteceu no ano de 2003.2. Ele considera sua proficiência na língua que ensina boa, com exceção da *expressão escrita*, classificada por ele como regular.

Além de seu trabalho na escola pública estadual aqui em questão, cumprindo uma carga horária de 30 horas semanais, o *PI* trabalha também em um curso particular de inglês há três anos e meio.

A tabela, abaixo, sintetizará os dados coletados nos questionários respondidos pelos três professores de línguas estrangeiras aqui enfocados.

⁴⁶ - Ano da informação dada ao questionário aplicado durante a pesquisa de campo.

TABELA 02: Dados sobre os perfis dos professores de línguas observados

	PE	PF	PI
Idade	30	32	35
Formação acadêmica	Licenciatura plena em Letras -Espanhol	Licenciatura plena em Letras - Port./Francês	Licenciatura plena em Letras – Port./Inglês
Ano de conclusão	2004.2	2001.2	2003.2
Curso de pós-graduação	Especialização em Magistério Superior	Nenhum	Nenhum
Motivação para realizar sua formação em LETRAS – Língua estrangeira	Interesse significativo pelas línguas estrangeiras. Desde seus 16 anos, já havia decidido ser professor de língua estrangeira.	Inicialmente pelo gosto da leitura e pela matéria de português. O primeiro contato com a língua francesa, no ensino fundamental, despertou-lhe o desejo de estudá-la cada vez mais.	Sempre teve o interesse em estudar a língua inglesa.
Grau de satisfação com a realização do curso de LETRAS – Língua estrangeira	Satisfeito	Pouco satisfeito	Nada satisfeito
Auto-avaliação do professor em relação à proficiência na língua	Excelente	Regular	Boa

estrangeira que ensina			
Número de escolas em que leciona	01	01	02
Carga horária semanal	17 h	20h	30h
Tempo de serviço na escola pesquisada até 2007	01 ano e meio	04 meses	01 ano e meio
Livro didático adotado	Bienvenidos(español para profesionales/turismo y hosteleria)	Nenhum	Nenhum
Grau de satisfação com o ensino de língua estrangeira	Satisfeito	Pouco satisfeito	Nada satisfeito
Há horário reservado ao planejamento das atividades, à discussão coletiva e aos encontros pedagógicos?	Não	Sim	Não
Participação em cursos de capacitação profissional, palestras e congressos.	Sim	Sim	Sim

6.1.6 Negociação com os alunos dos professores-sujeito

Embora o enfoque da presente pesquisa não seja a ação discente, sua participação é de extrema importância na construção e realização do trabalho docente,

como bem afirma categoricamente Paulo Freire: “*Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro*”. (FREIRE, 2007, p. 23)

É consenso, hoje, que se deve dar vez e voz aos alunos, como nos lembra Marques (2004), não apenas sobre os conteúdos programados da aula, mas que eles falem dos assuntos de seu cotidiano, de sua vida, de sua comunidade, de seus temores, de seus desejos, de suas expectativas de seus sentimentos e de suas emoções. Isso se torna prioritariamente a matéria prima da sala de aula para que o professor possa agir, mesclando seus conhecimentos e os dos livros. Assim, são criados os espaços-tempo de interlocução entre alunos e professores na construção de saberes práticos e fundamentados, dando sentido ao trabalho docente e favorecendo a tomada de decisões corretas.

Sendo assim, nos primeiros encontros com os alunos, apresentei-me e conversei com eles sobre o objetivo da pesquisa. A maioria reagiu positivamente. Isso se explica, penso eu, porque esse trabalho representaria algo de diferente no cotidiano deles durante as aulas. Assim, comprometeram-se a colaborar e assinaram um *termo de autorização* para que suas imagens e vozes fossem gravadas e mantidas em sigilo para fins da pesquisa. Aqueles que eram menores de idade levaram um termo de autorização⁴⁷ específico para que seus responsáveis assinassem.

Outra etapa dessa negociação consistiu em convencer os alunos a abstrair a presença da câmera na sala de aula. Pedi-lhes que agissem da forma

⁴⁷ - Cf. anexo D.

mais espontânea possível sem a preocupação da captação da imagem. De início, muitos ficaram meio intimidados, mas na seqüência das gravações, eles já não se importavam mais, agindo quase que de forma natural.

6.1.7 Perfis dos alunos questionados

Os alunos das três línguas observadas responderam a um questionário, cujo objetivo era coletar dados biográficos, escolares e, especificamente, sobre sua participação na disciplina de língua estrangeira em questão.

Esses alunos serão denominados na seqüência da seguinte forma:

AE = alunos de espanhol;

AF = alunos de francês;

AI = alunos de inglês

6.1.8 Alunos de espanhol (AE)

A turma de *AE*, primeiro ano do ensino médio do *Curso de Agenciamento e Guiamento* de uma instituição de educação tecnológica do Estado de Sergipe, era composta por 20 (vinte) alunos matriculados, mas havia uma variação na freqüência das aulas filmadas entre 15 (quinze) a 18 (dezoito) presentes. Esses alunos passaram por um processo seletivo público para ingressarem nessa instituição de ensino.

Dos 20 (vinte) alunos inscritos, 14 (quatorze) responderam ao questionário, mas apenas 11 (onze) alunos responderam às duas partes.⁴⁸ Esse problema aconteceu em virtude da falta de assiduidade dos alunos.

Nos 11 (onze) questionários analisados, detectei que a faixa etária dos *AE* variava entre 21 a 29 anos, sendo todos brasileiros. Dos 11 (onze) alunos, 10 (dez) completaram o ensino fundamental em escolas públicas e apenas 01 (um) em uma escola da rede particular. A maioria afirmou que a escolha pela escola pública onde estudam atualmente ocorreu em função da qualidade de ensino assegurada aos cursos profissionalizantes e pela necessidade de terem uma formação profissional para enfrentarem o mercado de trabalho.

Em relação às línguas estrangeiras, durante seu curso profissionalizante, os *AE* estudam, além do espanhol, inglês. Porém, sinalizaram que gostariam de conhecer outras línguas e indicaram algumas delas: *francês, italiano, alemão, mandarim e grego*. Esse posicionamento dos alunos me obriga a retomar aquela observação feita no capítulo III, acerca do que prevê o Art. 36 da nossa LDB/1996, que indica um ensino plurilíngüe no sentido de assegurar aos alunos do ensino médio 01 (uma) língua estrangeira *obrigatória* e 01 (uma) outra *optativa*. Segundo os questionários respondidos, a escola não realizou nenhuma consulta prévia aos alunos para saber qual língua estrangeira eles desejariam estudar. Se a lei fosse realmente aplicada no que diz respeito ao aspecto *optativo*, nada seria mais legítimo que os diretores e sua

⁴⁸ - O questionário aplicado foi dividido em duas partes para que o aluno não se desmotivasse ao respondê-lo em função de sua extensão. Cf. anexo C.

equipe pedagógica ouvissem seu público e acertassem de uma vez por todas na oferta das línguas estrangeiras desejadas e evitassem a imposição de uma única, que geralmente acontece em função de uma certa autoridade ou de uma limitação de visão de mundo.

Os *AE* confirmaram, na questão de número 14 do questionário, o mesmo livro didático, indicado pelo *PE* em seu questionário: *Bienvenidos (español para profesionales/turismo y hosteleria)*. Eles foram unânimes ao afirmarem que a atividade que mais gostam de realizar nas aulas de espanhol é a *prática da oralidade* por considerarem que é da expressão oral que eles vão precisar mais no exercício da profissão. E ao mesmo tempo, afirmaram que a atividade de que eles menos gostam é da expressão escrita, sobretudo, da resolução de exercícios escritos.

O questionário aplicado quis verificar também, na questão 21(vinte e um), quais atitudes de fato esses alunos adotam no dia-a-dia em relação ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. As respostas apontaram que a maioria⁴⁹:

- *presta atenção na apresentação dada na sala de aula pelo professor;*
- *revê em casa as lições apresentadas nas aulas;*
- *estuda as lições do livro didático ou da apostila elaborada pelo professor;*
- *revê em casa a correção dos erros cometidos;*

⁴⁹ - A **maioria** foi considerada aqui em função de um percentual a partir de 50% do número de alunos para cada item questionado.

- *aplica na realização dos exercícios e nas redações as regras de gramática estudadas;*
- *tenta traduzir o que está sendo explicado ou estudado;*
- *tenta fixar e memorizar as estruturas estudadas para aplicá-las depois em situações de comunicação;*
- *ouve gravações sonoras,*
- *consulta textos na internet e;*
- *assiste a filmes na língua estrangeira com legendas em português.*

6.1.9 Alunos de francês (AF)

A turma de *AF*, primeiro ano do ensino médio de uma Instituição da rede Federal de ensino, era composta por 08 (oito) alunos. Esse número reduzido de alunos é justificado pelo regulamento interno da instituição que dava a possibilidade a seus alunos de optarem na 5ª série⁵⁰ por uma língua estrangeira que seria estudada durante toda sua escolaridade. Atualmente, esse regulamento foi repensado e alterado: os alunos não optam mais por uma única língua, todos estudam francês e inglês obrigatoriamente durante toda a escolaridade. Essa norma não se aplica ao caso desses *AF* de minha pesquisa. Outra informação importante é que esses alunos passaram por um processo seletivo público para ingressarem nessa instituição de ensino.

⁵⁰ - Hoje denominada de 6º ano de acordo com a legislação educacional.

Todos os oito *AF* responderam ao mesmo questionário aplicado aos *AE*. Assim, verifiquei que a faixa etária deles era de 17 a 19 anos. Todos concluíram o ensino fundamental nessa mesma instituição em que estudam atualmente. Outro dado marcante é que eles escolheram essa escola em função da reconhecida qualidade de ensino e por ser pública, ou seja, não haveria ônus para a família.

Em relação às línguas estrangeiras (LEs), os *AF* estudam apenas *francês*. Mas responderam que gostariam de estudar também *espanhol, italiano, latim, alemão e russo*. Como vemos, há sempre uma demanda por outras línguas estrangeiras além daquelas oferecidas ou impostas pela escola. Os *AF* informaram também que a escola realizou uma consulta prévia sobre a língua estrangeira que seus alunos queriam estudar, solicitando-lhes ao término do 6º ano sua opção por uma das duas línguas estudadas durante o ano⁵¹.

OS *AF* informaram que o professor não adotara o livro didático, sendo um dos pontos negativos mencionado na questão 20. Em relação à atividade de que eles mais gostavam de realizar durante as aulas, a *conversação* foi indicada com maior importância. A *tradução* foi citada como a atividade de que eles menos gostavam.

Em função da questão 21 (vinte e um), as respostas apontaram que a maioria dos alunos:

⁵¹ - No 6º ano, eram ensinados francês e inglês. Cada língua em um semestre diferente. Infelizmente, no ato da opção, havia muita interferência dos pais que induziam seus filhos a optarem pela língua inglesa, que consideravam importante para o mundo atual. Essa hegemonia da língua inglesa em nosso sistema educacional exigiria aqui uma discussão mais aprofundada, mas não é o nosso propósito neste momento.

- *presta atenção na apresentação dada na sala de aula pelo professor;*
- *estuda as lições da apostila elaborada pelo professor;*
- *aplica na realização dos exercícios e nas redações as regras de gramática estudadas;*
- *tenta traduzir o que está sendo explicado ou estudado e;*
- *tenta fixar e memorizar as estruturas estudadas para aplicá-las depois em situações de comunicação.*

6.1.10 Alunos de Inglês (AI)

A turma de *AI*, primeiro ano do ensino médio de uma Instituição da rede Estadual de ensino, era composta por 32 (trinta e dois) alunos. Durante as aulas filmadas, houve uma variação na frequência entre 08 (oito) a 27 (vinte e sete) alunos presentes. A faixa etária deles é de 16 a 20 anos.

Do total de 32 (trinta e dois) alunos, 18 (dezoito) responderam ao questionário, mas apenas 10 (dez) responderam às duas partes. Esse problema aconteceu pelos inúmeros desencontros do calendário escolar, o que impossibilitou garantir a presença de todos aqueles que haviam recebido cópia do questionário no início da pesquisa.

Dos 10 (dez) *AI*, 07 (sete) concluíram o ensino fundamental na própria escola pública onde estudam atualmente e os outros 03 (três) concluíram em outras escolas públicas. Eles informaram que escolheram essa escola por se tratar da melhor escola pública do município onde moram e por estar situada perto de suas casas.

Em relação às línguas estrangeiras (LEs), os *AI* estudam apenas *inglês*. Mas, responderam que gostariam de estudar também *francês, espanhol, grego italiano e japonês*. Mais uma vez, detectei com essas indicações, que esses alunos sinalizam também a necessidade de que um dia haja uma política educacional séria, no sentido de oferecer-lhes oportunidades da descoberta de outras línguas estrangeiras.

Os *AI* informaram que o professor não adotara o livro didático, coincidindo com a mesma informação dada pelo *PI*. Em relação à atividade de que eles mais gostavam de realizar durante as aulas, a *tradução* foi indicada com maior importância. Na questão 18, eles afirmaram que não há nenhuma atividade de que eles não gostem, pois consideram todas as atividades importantes para a aprendizagem.

Da mesma forma como aconteceu com os *AE* e *AF*, os *AI* responderam à questão 21 (vinte e um), informando que a maioria dos alunos:

- *presta atenção na apresentação dada na sala de aula pelo professor,*
- *revê em casa as lições apresentadas na aula pelo professor,*
- *revê em casa a correção dos erros cometidos;*
- *tenta traduzir o que está sendo explicado ou estudado;*

- *vê vídeos e DVDs;*
- *assiste a filmes na língua estrangeira com legendas em português e;*
- *assiste a filmes com legendas na língua estrangeira.*

A tabela , abaixo, sintetizará alguns dos dados supra registrados.

TABELA 03: Dados sobre os perfis dos alunos dos professores observados

	AE	AF	AI
Série cursada	1º ano	1º ano	1º ano
Nº de alunos inscritos	20	08	32
Nº de alunos questionados	11	08	10
Faixa etária	21 a 29	17 a 19	16 a 20
Rede de ensino onde concluíram o ensino fundamental	pública = 10 alunos particular = 01 aluno	Todos na própria escola pública em que estudam	pública
Língua(s) estrangeira(s) que estudam	espanhol e Inglês	Francês	inglês
Língua(s) estrangeira(s) que gostariam de estudar além do inglês	francês/ italiano/alemão/ mandarim e grego	espanhol/italiano/lati m/alemão e russo	francês/espanhol/ grego/italiano e japonês
Livro didático adotado no curso	Bienvenidos (español para profesionales/ turismo y hosteleria)	nenhum	nenhum

Atividade de que mais gostam de realizar nas aulas	Prática da oralidade	conversação	tradução
Atividade de que menos gostam de realizar nas aulas	Exercícios escritos	tradução	nenhuma

6.2 Aulas de línguas estrangeiras filmadas

Filmar as aulas observadas de espanhol, francês e inglês foi uma decisão importante para que eu pudesse analisar com precisão o que realmente aconteceu em sala de aula, como também poder revisitá-las quando necessário para a retomada de alguns detalhes pertinentes ao foco da pesquisa. Esse procedimento possibilitou que o presente trabalho não se restringisse apenas às elucubrações teóricas, mas também ao retrato da realidade da prática de ensino na sala de aula, pois, em trabalhos de pesquisas que li na área de educação, há sempre uma crítica em relação à teorização do que se passa na sala de aula sem que o pesquisador vivencie a dinâmica de seu contexto. Esse distanciamento dificulta por demais a compreensão e a justificativa de certas práticas de ensino.

Dessa forma, decidi com os professores-sujeito em me fazer presente em suas aulas para poder observar, tomar notas e filmar. Inicialmente, a presença da câmera, do cinegrafista e do pesquisador em sala de aula intimidaram os alunos e os

professores. Porém, houve um momento de preparação para dar-se início aos trabalhos: pedi-lhes que fizessem o possível para abstraírem, sobretudo, a presença da câmera para que isso não interferisse na espontaneidade do desenvolvimento das atividades previstas. Mesmo assim, no começo das gravações, alunos e professores não se sentiram à vontade, mas na seqüência das outras aulas, eles já se mostravam mais confiantes, esquecendo até que estavam sendo filmados.

Esse trabalho foi realizado na primeira série do ensino médio em três escolas públicas diferentes. Para cada língua estrangeira enfocada neste trabalho, foram filmadas 05 (cinco) horas-aula. O calendário dessas filmagens não se tornou linear para as três línguas em função das peculiaridades das diferentes realidades das três escolas.

Na seqüência, registrarei fielmente os acontecimentos e dados da prática do professor e da dinâmica das aulas observadas durante a pesquisa. Mas, sem juízo de valores nem de concepções metodológicas em relação ao processo de ensino e aprendizagem das aulas de línguas estrangeiras assistidas. Esses aspectos serão analisados e discutidos em capítulo específico quando os próprios professores observados tomarão a palavra neste trabalho de pesquisa para revelarem seus pontos de vista acerca de suas práticas em sala de aula.

6.2.1 Aulas de espanhol

A *primeira aula* de espanhol filmada ocorreu em 08 de março de 2007, com 20 alunos presentes. Inicialmente, o professor de espanhol me passou a palavra para que eu explicasse aos alunos o objetivo de minha presença naquela aula.

Com essa etapa realizada, a filmagem deu-se início quando o professor retomou uma atividade sobre fonética. Essa aula serviu para concluir um assunto iniciado na aula anterior sobre alguns sons específicos da língua espanhola e sobre as letras do alfabeto⁵². O professor conduzia as explicações em espanhol e os alunos reagiam positivamente, ou seja, compreendiam o que estava sendo dito, mas interagiam em língua materna.

A *segunda aula* ocorreu no dia 15 de março de 2007, com dezoito alunos presentes. O conteúdo dessa aula versou sobre: *Saludos iniciales y formas de despedirse*. O professor copiava o conteúdo de seu notebook e explicava-o em espanhol. Os alunos entendiam tudo, mas reagiam sempre em língua materna. Na medida em que o professor explicava o conteúdo, ele fazia a contextualização do assunto ao futuro campo de atuação dos alunos na área de turismo. Percebi que a forma escrita sempre antecedia a oralidade. Após a apresentação de algumas expressões, o professor as apagou sem promover uma fixação oral aos alunos.

⁵² - Cf. a fotocópia desta atividade distribuída aos alunos no anexo F.

A *terceira aula* ocorreu no dia 22 de março de 2007, com onze alunos presentes. Nessa aula, a ênfase foi dada à preparação do momento da avaliação. O professor insistia na simulação da prova oral e fez comentários sobre os erros e problemas enfrentados pelos alunos.

A quarta aula⁵³ ocorreu no dia 29 de março de 2007. Nesse dia, aconteceu a avaliação oral e o professor divulgou as notas no final da aula, fazendo comentários no sentido de ajudar os alunos a evitarem os erros cometidos.

A *quinta aula* aconteceu no dia 12 de abril de 2007, com 13 alunos presentes. Houve um espaço de tempo significativo entre essa aula e a anterior porque o professor precisou fazer uma viagem. O conteúdo abordado foi: *pronombres personales* e verbos importantes no presente do indicativo. Dessa vez, o professor sugeriu aos alunos que elaborassem frases orais, utilizando os verbos apresentados na aula. Entretanto, eles enfrentaram dificuldades por desconhecerem alguns outros elementos gramaticais necessários. Outra atividade desenvolvida foi a identificação de cada um, utilizando seus dados pessoais, por exemplo: *expresar y preguntar los datos personales: nombre, apellidos, edad, nacionalidad, estado civil, profesión e dirección*. O conteúdo era sempre copiado do notebook e antecedia sempre a oralidade. Na seqüência, o professor sugeriu um exercício de compreensão oral a partir do texto de uma canção: *Para tu amor* (Juanes). O texto apresentava 28 (vinte e oito) lacunas para que os alunos as completassem de acordo com a compreensão oral. Os termos a serem completados eram os mais diversos: verbos, substantivos, advérbios, pronomes etc. Os

⁵³ - Essa aula não foi filmada para não interferir no desempenho dos alunos.

alunos ouviram a canção duas vezes sem pausa após cada lacuna para que eles refletissem sobre a palavra que deveriam completar. Após essas escutas, as respostas foram colocadas no quadro.

A *sexta aula* ocorreu no dia 10 de maio de 2007. O conteúdo trabalhado estava previsto no livro didático “Bienvenidos”, na página 08, *formas de saludar, de presentar algo, de confirmar, de negar, de agradecer, de desear algo a alguien, de expresar las horas y de interogar*. Para abordar esses assuntos, a atividade sugerida foi a escuta de um texto para identificar as estruturas solicitadas. O texto foi ouvido uma única vez. O professor pediu que os alunos fizessem a leitura do diálogo em dupla. Aqui, mais uma vez, a compreensão oral foi preterida. Nessa aula, houve uma intervenção de uma aluna ao pedir ao professor a criação de situações de comunicação, além da prova oral prevista, para que eles percebessem como seria o desempenho deles em espanhol numa situação real de comunicação. O professor concordou e continuou com a mesma atividade. Outra aluna pediu ao professor para ouvir o texto mais uma vez. No momento da leitura, alguns alunos saíam da sala e outros entravam conversando, mas mesmo assim os que queriam participar da aula apresentaram suas leituras.

Como visto, seis aulas foram filmadas para compensar o dia da avaliação. Assim, efetivamente, houve 05 horas-aula filmadas.

6.2.2 Aulas de Francês

Com uma semana de antecedência, visitei a escola e estive no início de uma aula de francês para explicar aos alunos o objetivo de minha pesquisa de campo e tomar as devidas providências para a sua realização. As duas horas semanais foram conjugadas em um único horário.

A primeira aula filmada aconteceu em 30 de agosto de 2007. Inicialmente, pedi aos alunos que agissem de forma mais natural possível para que a filmagem captasse suas ações de maneira espontânea. Mesmo assim, eles se sentiram intimidados e o professor também. Decidi, então, não permanecer na sala de aula para que ele não se sentisse bloqueado nem avaliado.

O registro que farei de suas aulas a seguir foi baseado nas filmagens.

Para começar a aula, o professor distribuiu um texto, cujo título era *Demain, on roulera encore en voiture!*⁵⁴ a ser lido silenciosamente. Na retomada, o professor se dirigiu aos alunos em francês, perguntando-lhes se eles tinham terminado a leitura e compreendido o texto. Mas, os alunos não reagiram efetivamente, talvez pela intimidação da câmera. Ele continuou explicando em francês que faria a leitura expressiva e depois seria a vez deles. Após a leitura, o professor pediu aos alunos, em português, que eles observassem as ilustrações e fizessem relações com o que eles haviam descoberto durante a leitura. Na seqüência, houve uma verificação da

⁵⁴ - Cf. cópia desse texto no anexo G.

compreensão, um aluno fez uma pergunta de dúvida de léxico: “O que é *embouteillage*?” . O professor tentou explicar em francês, mas terminou dando-lhe a tradução logo imediatamente: “É *engarrafamento*.” Outra aluna fez um pequeno resumo do que havia compreendido e o professor pediu que ela identificasse no texto em francês tudo aquilo que ela tinha apresentado. O professor tomou a palavra e esclareceu que o tempo verbal empregado no texto era o *futur simple* e que seria importante que eles observassem isso. Continuou ainda com a mesma atividade, resolvendo as questões de compreensão do texto. Enquanto os alunos realizavam os exercícios, o professor sentava e esperava. Minutos depois, ele corrigiu as questões oralmente e escreveu as respostas no quadro. Após essa atividade, a leitura dos alunos foi sugerida, mas em dupla. Uma aluna pediu que o professor lesse mais uma vez o texto. Ao pedirem mais um tempinho para relerem o texto, a mesma aluna fez perguntas sobre alguns conteúdos que aparecem nas provas do vestibular. O professor explicou que já havia feito algumas atividades nesse sentido anteriormente, mas que ainda iria selecionar mais alguns assuntos relevantes previstos no programa do vestibular. Ressaltou ainda que não poderia direcionar o conteúdo apenas para o vestibular. Com isso, os alunos fizeram a leitura como combinado e ao final o professor fez correções fonéticas com comentários generalizados para não intimidar os alunos. Depois disso, o professor passou a explicar a formação do *futur simple* previsto na apostilha distribuída com o texto analisado e realizou exercícios escritos. A mesma aluna perguntou quando haveria uma música para animar a aula. O professor demonstrou surpresa e em tom *brincalhão* disse que a aluna queria saber quando tudo iria acontecer durante as aulas do curso de uma vez só. A aula terminou com a correção de outros exercícios escritos e despediram-se em francês.

A segunda aula só foi filmada no dia 20 de setembro de 2007, em função de um período de doença do professor e de uma paralisação grevista da instituição. O professor iniciou a aula retomando a correção da questão de número 03, da mesma apostilha sobre o *futur simple*, que fora sugerida para ser feita em casa pelos alunos. Ao concluir, o professor sugeriu a leitura de outro texto, cujo título era: “*Qu’est-ce que je dois faire?*”.⁵⁵ Ele concedeu cinco minutos aos alunos para a leitura. Depois desse tempo, retomou, perguntando qual era o título do texto e fez alguns comentários de compreensão da relação entre alguns personagens. Na seqüência, o professor fez com que os alunos escutassem o texto do diálogo sugerido. Após a escuta, ele mesmo fez a compreensão do texto e passou às questões de compreensão, dando-lhes alguns minutos também para a realização de outras questões. Houve também uma negociação para a leitura do diálogo no sentido de definirem quem assumiria determinados personagens. Antes da leitura, o professor perguntou em francês se eles gostariam de ouvir mais uma vez o diálogo e eles aceitaram, reagindo em português. Após essa escuta, uma aluna repassa sua fala ao professor para a correção fonética. Todos leram o diálogo e ouviram depois os comentários sobre os problemas enfrentados na leitura no que diz respeito à entonação e pronúncia. Os alunos questionaram sobre a prova do simulado e o professor explicou como ele será organizado e divulgado posteriormente. Ele pediu, então, que eles virassem a página e falassem sobre o tempo verbal que apareceu muito no texto, o *futur proche*. Ele foi ao quadro e apresentou a formação desse tempo verbal. Retomou a apostilha e explicou mais alguns casos do emprego do *futur proche* e sugeriu alguns exercícios escritos de fixação. Ao encerrar a aula, o

⁵⁵ - Cf. anexo G.

professor distribuiu outro exercício escrito sobre *futur simple et futur proche* para ser feito em casa e se despediram em francês.

A terceira aula ocorreu em 11 de outubro de 2008. Houve mais um intervalo significativo em relação à aula anterior motivado por um impedimento da agenda do cinegrafista. A programação dessa aula versou sobre a análise do texto de uma canção de Edith PIAF: *Mon manège à moi*, no sentido de identificar os infinitivos dos verbos sublinhados e encontrar a correspondência no *futur proche*. Com essa atividade concluída, outro assunto foi abordado sobre as formas afirmativa, negativa e interrogativa das frases e a conjugação de verbos do primeiro grupo no presente do indicativo. Mais um exercício escrito para fixação foi distribuído. Após a correção desse exercício, o professor passou a fazer o controle de atividades realizadas dando vistos nos cadernos e apostilhas dos alunos. A aula foi encerrada e se despediram como sempre em francês.

6.2.3 Aulas de inglês

A primeira aula filmada ocorreu em 06 de junho de 2008, com duração de duas horas, aulas conjugadas, com 22 alunos presentes de um universo de 32 inscritos. As aulas de inglês foram filmadas bem posteriormente às outras duas línguas em função dos inúmeros imprevistos em relação à substituição do primeiro professor contatado no ano anterior. Assim, houve negociação com o novo professor de inglês, dando-lhe inclusive um determinado tempo para refletir e decidir pela autorização das filmagens de suas aulas. Foi preciso também contatar a nova direção da escola para

solicitar a permissão para realização da pesquisa de campo. Com essas autorizações adquiridas, começamos imediatamente as observações e a aplicação dos questionários aos alunos e ao professor. Esse trabalho foi feito nessa primeira aula. O professor me passou a palavra inicialmente para que eu explicasse aos alunos todos os detalhes sobre a pesquisa que seria realizada naquela turma. Eles concordaram e receberam o *questionário e o termo de autorização* para a filmagem de suas imagens. Após esse momento, o professor fez o controle da presença dos alunos. Na seqüência, explicou aos alunos que iria iniciar um novo assunto para que houvesse uma seqüência nas aulas a serem filmadas. Houve várias solicitações por parte dos alunos para que o professor desse seu visto em atividades anteriores.

Dando continuidade à aula, o professor registrou a data no quadro e o tema do assunto a ser abordado: *Prepositions* e explicou em inglês que eles iriam ver três preposições: *IN – ON – AT*. Antes de copiar, ele pediu que eles observassem o esquema que ele iria colocar no quadro. Depois de tê-lo apresentado, ele os orientou inclusive sobre o uso do caderno para registrar o conteúdo. Houve um longo período para copiar o assunto. E ao mesmo tempo em que copiava, o professor conversava com seus alunos de uma forma bem descontraída para garantir uma certa interação e motivação para a atividade. Ele se preocupava constantemente com a compreensão do que se estava copiando no quadro, indo até aos alunos para verificar se eles estavam copiando corretamente. Apresentou o emprego das três preposições em função do *tempo* e do *lugar*, mas sem explicar por enquanto seus empregos. A aula inteira foi reservada à cópia do conteúdo mencionado. Ao encerrar a aula, disse aos alunos que o assunto seria explicado na aula seguinte. Despediram-se em português.

A segunda aula foi filmada no dia 13 de junho, com 27 alunos presentes. Ao iniciar a aula, o professor deu uma explicação em português de como funciona a preposição na frase. O exemplo dado foi: “O 1º ano gosta *DE* chocolate.” Os alunos interagiam efetivamente em função da forma descontraída e contextualizada apresentada pelo professor. Na ocasião da explicação das três preposições em inglês, o professor continuou falando em português e deu ênfase à contextualização, buscando informações da realidade dos alunos. Todos participaram conduzidos pela forma descontraída e pela linguagem própria utilizadas pelo professor. Nesse momento, os alunos já não se preocupavam mais com a presença da câmera. A aula foi encerrada e se despediram em português.

A terceira aula ocorreu em 29 de agosto de 2008, com oito alunos presentes. O longo período sem aula desmotivou os alunos e, além disso, tratava-se de uma aula nos últimos horários de uma tarde de sexta-feira. Houve um intervalo significativo entre essa filmagem e a anterior porque ocorreu uma greve dos professores da rede estadual. O conteúdo sobre as *preposições* foi retomado com uma pequena revisão do que eles já haviam visto e o professor concluiu o conteúdo com as demais preposições previstas. O professor me passou a palavra e agradeceu a participação deles em minha pesquisa. A aula foi encerrada e despediram-se em português.

Com todo esse registro descritivo das práticas em sala de aula dos professores observados, certamente, pode-se ter uma idéia em detalhes de como o ensino de línguas estrangeiras foi promovido em escolas públicas diferentes naquele momento. Esses elementos servirão de subsídios ao capítulo seguinte que tentará

demonstrar a partir dos depoimentos dos próprios professores por que eles ensinaram do jeito que acabamos de constatar.

CAPÍTULO VII

PROFESSORES-SUJEITO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ESPELHO

Com os dados descritivos da dinâmica das aulas observadas e registrados no capítulo anterior, como elementos fundamentais para a descoberta e compreensão das ações dos professores em exercício, a palavra foi concedida aos três professores para que eles mesmos pudessem refletir com o pesquisador sobre sua prática de ensino em algumas de suas aulas filmadas.

Essa atividade representou o início da busca de respostas ao questionamento da presente tese, ou seja, a descoberta de indícios da *abordagem de ensino* de cada professor observado.

7.1 Reflexão e construção de conhecimentos

O processo de reflexão adotado neste momento teve como base a *autoconfrontação*⁵⁶. Assim, elaborei um roteiro⁵⁷, inspirado pelo trabalho de Freitas (1996), que levou os professores-sujeito a analisarem e comentarem suas aulas filmadas, mas não de forma linear. O objetivo desse roteiro consistiu em evitar o

⁵⁶ - Cf. capítulo I, metodologia da pesquisa.

⁵⁷ - Cf. cópia no anexo A.

devaneio de idéias, imagens criadas e opiniões durante as reflexões. Os passos a serem realizados foram os seguintes:

- Descrição do desenvolvimento das aulas, levando-se em consideração o conteúdo, o objetivo e os procedimentos utilizados nas atividades realizadas;
- Análise de todos os elementos descritos no item anterior, justificando o porquê da forma de ensinar de cada professor e
- Avaliação do ensino de cada um, respondendo à questão: *Como você vê seu ensino?*

Meu objetivo com essa atividade, nesta fase da pesquisa, não era a realização de uma análise teórica⁵⁸ do trabalho dos três colegas que se propuseram e autorizaram a pesquisa em suas salas de aula, mas sim estabelecer um diálogo que favorecesse a *construção de conhecimentos* a partir do que foi realizado em suas aulas de línguas estrangeiras. Contudo, tornou-se inevitável fazer algumas referências teóricas acerca dos temas discutidos.

Esse processo se configura, então, como uma atividade de reflexão coletiva que permite ao professor dizer o que fez, pensar no que fez e sobre o que diz ou pensa fazer. Como bem diz Marques (2004), hoje, busca-se uma educação centrada não em idéias congeladas e mortas a serem transmitidas, mas em idéias vivas que brotem do chão da vida dos alunos, da comunidade em que vivem e alicerçada no saber de

⁵⁸ - Essa análise está prevista para o capítulo posterior, capítulo VIII.

experiências do professor, pessoa humana participante dessa mesma vida e a ela sempre atento e renovadamente.

O diálogo que o professor deve estabelecer sobre suas vivências em sala de aula e em sua própria vida constitui um processo dinâmico de aprender enquanto reconstrução de seus saberes anteriores. Para Marques (2004), a especificidade do sujeito se dá no encontro com seus outros, a começar pelos mais próximos, mais iguais. Isso propicia no professor a descoberta de sua auto-estima, autoconfiança e autovalorização, que lhe possibilitará aprender e crescer no exercício da docência.

Em seus grupos de iguais, os alunos, os professores, os funcionários da escola se fazem instituintes de seus sistemas de relações internas e externas, de forma que nem a escola existe e atua sem a presença ativa de seus instituintes internos, nem tais grupos nela subsistem sem a persecução dos objetivos mais amplos a que se dedica a escola instituída e sem as articulações sociais abrangentes por ela exigidas. (MARQUES, 2004, p. 82)

Assim sendo, registrarei na seqüência os diálogos e reflexões mantidas com os professores-sujeito desta pesquisa acerca de suas aulas filmadas⁵⁹. Eles assistiram às filmagens e se posicionaram como se estivessem diante de um espelho que refletia sua prática de ensino em sala de aula.

⁵⁹ - São as mesmas aulas descritas no capítulo anterior.

7.1.1 Professor de espanhol e sua prática de ensino

Inicialmente, o professor de espanhol (PE) e eu observamos na filmagem da primeira aula a disposição das carteiras dos alunos em forma de meia lua para facilitar as filmagens das aulas. Conversamos sobre esse aspecto positivo da arrumação da sala, mas o próprio professor afirmou que no dia-a-dia os alunos não fazem tal disposição por preguiça ou até mesmo por interferência do modelo das outras aulas anteriores, mantendo-as do mesmo jeito. Ele achou interessante dar aula com os alunos nessa disposição, mas lamentou não conseguir organizar a sala como seria desejável.

Essa sugestão na arrumação da sala foi feita por mim antes da filmagem. Isso me possibilitou dizer-lhe que depois da leitura do livro de Cury (2003), eu, enquanto professor, não consegui mais trabalhar com meus alunos de forma enfileirada, pois esse psiquiatra dizia que enfileirar os alunos um atrás do outro na sala de aula é uma disposição *lesiva*, ou seja, ela produz distrações e obstrui a inteligência. Segundo esse autor, o enfileiramento dos alunos destrói a espontaneidade e a segurança para expor as idéias. Gera um conflito caracterizado por medo e inibição. Nesse sentido, ele conclui que:

Os educadores são escultores da emoção. Eduquem olhando nos olhos, eduquem com gestos: eles falam tanto quanto as palavras. Sentar em forma de **U** ou em círculo aquieta o pensamento, melhora a concentração, diminui a ansiedade dos alunos. O clima da classe fica agradável e a interação social dá um grande salto. (CURY, 2003, p. 125)

Na seqüência de nossa conversa, considerando o primeiro item do roteiro no qual o professor teria que descrever suas aulas focalizando o *conteúdo*, o *objetivo* e *suas estratégias*, o professor começou a explicar a utilização do espanhol na sala de aula sem a interferência da língua materna. Ele acredita que a língua materna pode ser utilizada durante as aulas, mas apenas nos casos de avisos importantes e agendamento de atividades. A propósito, perguntei-lhe se a língua materna não poderia ser utilizada naquele contexto, tratando-se de um nível básico, de iniciantes em língua espanhola. O professor admitiu que a língua estrangeira deve ser sempre utilizada em sala aula, mas não deve bloquear a comunicação, caso os alunos não reconheçam certas estruturas. Percebemos que esse entendimento comprova uma das características no ensino de línguas estrangeiras numa abordagem comunicativa, a qual tolera a utilização da língua materna nas explicações mais profundas, sobretudo, nos níveis iniciantes, como também na compreensão das instruções de certos exercícios etc.

Em relação ao *conteúdo*, perguntei-lhe como os temas eram selecionados, considerando que o assunto da aula foi posto no quadro sem que os alunos soubessem de onde surgiu, e qual o motivo para estudá-lo. O professor respondeu que o conteúdo daquela aula *cumprimentos iniciais*, por exemplo, aparece comumente no início das aulas de todas as línguas estrangeiras, pois trata-se de um conhecimento necessário para os primeiros contatos. Ainda sobre essa questão, insisti em perguntar se não seria viável selecionar os conteúdos a partir de uma situação de comunicação contextualizada em relação à futura área de atuação dos alunos, ou seja a uma

situação em que o profissional de turismo recebesse um turista e tivesse que cumprimentá-lo. Não daria para partir daí? O *PE* respondeu que depois do processo de aprendizagem de algumas ferramentas , aí sim os alunos poderiam se deparar com uma situação de comunicação . Esse procedimento, segundo o *PE*, garantiria posteriormente sua prática em situações de comunicação, utilizando inclusive outros conteúdos estudados.

Depreendo de seu discurso, que há uma orientação no sentido de conhecer primeiro as estruturas gramaticais e depois aplicá-las em situações de comunicação, o que não é habitualmente feito no enfoque comunicativo. Nessa abordagem, a gramática se apresenta a serviço da comunicação. Para seus adeptos, o ponto de partida costuma ser uma situação de comunicação contextualizada, como vimos no capítulo V.

Quando o *PE* realizou simulação da prova oral, acreditou estar promovendo que estaria promovendo um ensino comunicativo de línguas. Ele justificou que a idéia surgiu a partir do contexto social dos alunos que na sua maioria nunca havia participado de um curso de língua estrangeira de forma comunicativa. Esse procedimento, segundo o docente, não será mais repetido porque o próprio professor chegou à conclusão, ao rever sua aula filmada, que isso não deveria ocorrer por se tratar de uma simulação da prova oral e não de situações de comunicação. Convém acrescentar que mesmo como simulação o desempenho dos alunos não foi positivo.

Pedi, nesse momento de nossa conversa, que o professor falasse de seu *objetivo* naquela aula analisada. O *PE* explicou que a aula visava à aprendizagem de

estruturas básicas, padronizadas e vistas no início das aulas de línguas estrangeiras. O procedimento utilizado foi a exposição dos alunos à língua espanhola a partir da fala do professor. Embora eles reagissem em língua materna, futuramente, segundo o professor, eles seriam estimulados à comunicação em espanhol. Essa foi a forma pela qual justificou sua maneira de ensinar.

Na seqüência, pedi-lhe que falasse sobre *como via seu ensino*: o PE considera seu ensino dinâmico e como é apaixonado pelas novas tecnologias, utiliza seu próprio notebook em sala de aula para conectar a Internet móvel, consultar dicionários etc. Ele acredita que essas ferramentas servem para aproximar muito os alunos do mundo real dos falantes de espanhol. Isso facilita, segundo o professor, a motivação de seus alunos e sua aprendizagem. O docente pensa que essa forma de ensinar promove uma certa imersão dos alunos no mundo virtual espanhol.

Observando a seqüência das outras aulas filmadas, o professor retomou a questão da *abordagem comunicativa*, dizendo que teve pouca experiência com essa tendência metodológica. Perguntei-lhe, então, como ele caracterizaria o ensino de uma língua estrangeira numa *abordagem comunicativa*: ele respondeu que não aborda a gramática pela gramática e que a abordagem comunicativa lhe dá a possibilidade de fazer um pouco de tudo, numa abordagem plural. O próprio professor ao assistir a sua aula, perguntou-se: “- Será que o que estou fazendo é mesmo comunicativo?”. Esse questionamento foi suscitado porque ele percebeu que os poucos alunos que tiveram um bom desempenho naquela prova oral anteriormente comentada decoraram as estruturas ensinadas, mas não mostraram ter tido uma verdadeira aprendizagem.

Tomei a palavra e disse-lhe que o problema era a falta de contexto na comunicação, ou seja, numa conversação seria preciso que houvesse uma proposta de situação de partida para que os alunos criassem um diálogo espontaneamente. O professor justificou que haveria posteriormente, durante o curso, propostas de criação de situações simuladas, em que os alunos teriam que criar roteiros de 01 dia, 01 semana e 01 mês para turistas hispanofônicos. Nessa atividade, continuou o professor, eles deverão utilizar todos os conteúdos vistos em espanhol, tais como: os verbos, os números, os dias, os meses etc.

O professor elencou inúmeros problemas enfrentados para justificar seu ensino, como por exemplo: a carga horária semestral de apenas 30 horas, o número inviável de alunos, em média de 30, a falta de uma cultura de se aprender uma língua estrangeira por parte dos alunos. Ele acrescentou ainda que pretendia ensinar de forma comunicativa, mas a sala está sempre cheia e sem recursos adequados. São inúmeros os problemas enfrentados.

Ele disse ainda que sua participação nesta pesquisa representou um crescimento no sentido de promover sua auto-crítica.

Nesse sentido, ele se mostrou também ávido pela ampliação de seus conhecimentos no sentido de aperfeiçoar sua formação acadêmica. Ele se mostrou motivado a realizar seu curso de Mestrado sobre a temática da formação de professores de espanhol. Esse depoimento demonstrou sua vontade de apostar em sua

qualificação docente e com isso se sentir mais seguro para o exercício da docência em língua estrangeira.

Continuando o diálogo, o professor retoma a forma pela qual ele ensina espanhol e justifica que na própria Universidade, onde realizou sua graduação, havia alguns professores que faziam a abordagem comunicativa e outros que ensinavam a gramática pela gramática. Em sua opinião, ter mantido contato com abordagens diferenciadas foi positivo porque ele já conhecia como funcionava a abordagem comunicativa, por tê-la vivenciado em cursinho de língua espanhola, mas pode igualmente aprofundar seus conhecimentos gramaticais com um professor que empregava a metodologia tradicional. O docente descobriu que alguns cursos de espanhol da cidade contavam com a presença de nativos que ensinavam a língua sem conhecer seu funcionamento. Desejando trabalhar de forma diferenciada, achou pertinente ter tido esse tipo de conhecimento mais sólido de gramática na universidade.

Voltando às cenas de suas aulas filmadas, o professor se questionou: como avaliar esses alunos de forma comunicativa? Ele mesmo explicou que houve uma grande dificuldade na realização da prova de expressão oral, em função do número exagerado de alunos.

Assistindo às filmagens, o professor comentou uma atividade realizada com uma música em espanhol e enfatizou a questão do sotaque do cantor colombiano que é diferente da Espanha. O “v” pronunciado na Espanha é produzido [b], enquanto nos países da América latina se aproxima do [v]. Há um trecho da música que representa bem esse aspecto fonético. Sua intenção ao dar essa música era a de mostrar aos

alunos a variação fonética. A escolha da música foi motivada pela sua execução na mídia e serviu de motivação aos alunos, despertando interesse inclusive daqueles que a ouviam fora da sala de aula. Ele acrescentou ainda que a música espanhola como também a francesa não têm uma divulgação massificada na mídia. Assim, essa atividade serviu para divulgar junto aos alunos a cultura de um outro país de expressão espanhola. Ele explicou também que o objetivo das lacunas a serem preenchidas pelos alunos no exercício decorrente da audição da canção foi o de lhes apresentar os falsos cognatos em espanhol e em português. Por exemplo, o verbo “*latir*”, que em espanhol significa *bater*.

Retomando mais uma vez sua forma de ensinar, disse que sempre usou um método contrastivo no sentido de comparar os conteúdos estudados nas duas línguas, levando em consideração as semelhanças entre o espanhol e o português. Ele acredita que o aluno que tenha uma boa base em sua língua materna terá certamente sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira. Comentei que muitos estudiosos já tentaram mostrar que o domínio da língua materna não é uma condição necessária para se ter sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira. Ele continuou, mas levantou uma outra questão, dizendo que aquele que já fala uma língua estrangeira tem mais facilidade para aprender outra. Daí surgiu uma longa discussão sobre a importância da *autonomia da aprendizagem* no sentido de que cada aluno defina as estratégias de aprendizagem mais adequadas para a sua forma de ser e de aprender.

Com isso, encerramos nossa conversa e agradei sua importante participação na pesquisa de campo sobre sua prática em sala de aula.

7.1.2 Professor de francês e sua prática de ensino

No dia 13 de outubro de 2008, assistimos juntos às aulas filmadas. O professor deveria seguir aquele mesmo roteiro estabelecido para a análise das aulas do *PE*.

Ao assistir à primeira aula, o professor de francês teve a impressão de que a turma estava muito tensa e a aula sem dinâmica em função da filmagem. Perguntei-lhe o que ele sugeriria para que esse momento fosse mais dinâmico. Sua resposta foi a seguinte: “- *A aula poderia ter começado não pela correção de exercícios e sim com uma frase no quadro ou ter perguntado como eles estavam...*”. Perguntei-lhe também por que ele achou que o momento inicial foi tenso. Ele confessou que a câmera o intimidou muito e temia errar ao falar em francês, como também havia uma grande preocupação com o conteúdo.

Observando uma das cenas da primeira aula, antes mesmo de realizar as etapas do roteiro, via-se que o professor realizava uma atividade com um texto e se dirigia aos alunos com a seguinte frase: “- *Vous avez compris tout ?*”. Congelei a cena e, na qualidade de professor de francês, senti-me na obrigação, apesar de não ter sido minha intenção naquele momento de intervir e comentar a sintaxe da frase, dizendo que no “*passé composé*”, o advérbio de quantidade “*tout*” deveria ser empregado entre o verbo auxiliar “*avez*” e o particípio passado “*compris*”, ficando a frase correta: “*Vous avez tout compris?*” Ele aceitou o comentário e percebeu que mais adiante, em outras cenas, o mesmo problema se repetia. No momento em que fiz essa correção, o professor automaticamente repetiu a frase corretamente como se um arquivo de sua

memória tivesse sido aberto. Comentei que esse efeito é o que Krashen (1982) chama de *monitor*⁶⁰ no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Acrescentei, então, que esse problema não era tão grave porque isso comprovava a falta de prática da expressão oral e que isso caracterizava, como se diz em francês *une faute* e não *une erreur*⁶¹.

O professor concordou e confessou que adora ensinar francês, porém teme o erro por falta da prática. Sua primeira oportunidade de ensiná-lo estava sendo esta. Ele disse que pretende ainda fazer outros cursos para se manter atualizado e que essa oportunidade de rever suas aulas e comentá-las com seu ex-professor, estava sendo de extrema importância.

Ainda sem realizar um dos passos do roteiro, mas investindo na descoberta e construção de conhecimentos através desta conversa, fiz outra observação, dessa vez positiva, sobre sua conduta em sala de aula, isto é, enquanto os alunos faziam os exercícios, o professor ia até eles para verificar o que realmente faziam. Essa atitude sempre favorece a interação entre professor e aluno, pois um aluno tímido poderia aproveitar esse contato mais próximo com o professor para tirar dúvidas sem se expor aos demais. Além disso, os alunos se sentem valorizados por saber que o professor se interessa pelo que estão fazendo. O professor afirmou que nesse momento, ele tendia sempre a dar-lhes imediatamente as respostas corretas para que eles não

⁶⁰ - Segundo KRASHEN (1982), o “monitor” é o conhecimento consciente das regras que serve de fiscal para o falante no momento em que ele se autocorrigi para garantir o sucesso de sua comunicação.

⁶¹ - Podemos assumir aqui os sentidos de “faute”_como um erro de uso inadequado de uma determinada regra gramatical conhecida, um deslize. E o “erreur” como um erro cometido por desconhecer a regra de referência.

enfrentassem grandes dificuldades durante as filmagens. Além disso, ele comentou que, durante as aulas, não estimulava muito a oralidade de seus alunos em função de sua própria fragilidade na expressão oral. Para desenvolver suas aulas, ele propunha textos gravados e músicas para suprir essa carência da oralidade. Travar uma conversação com seus alunos representava uma enorme dificuldade de sua parte.

Retomando as etapas do roteiro sugerido, o professor analisou a atividade realizada em sala de aula que versava sobre um diálogo, mas que se transformou em leitura expressiva por ter comprometido a espontaneidade da expressão oral. Naquele momento, uma aluna perguntou quando a turma iria ouvir uma canção francesa, pois ela desejava algo mais animado nas aulas. O professor justificou que já havia trabalhado anteriormente outras canções e que estava tentando dar conta naquele momento do conteúdo direcionado ao vestibular.

O professor se sentia dividido ao dizer que ou bem dava conta do ensino do francês de forma dinâmica, mais participativa ou trabalhava os conteúdos do vestibular de acordo com o cronograma desse exame. Percebe-se que essa atitude é generalizada atualmente nas escolas de ensino médio: a escola não prepara mais os alunos para a vida e sim para o exame vestibular.

Outro aspecto observado pelo professor é que seus alunos não têm reagido em francês, nem mesmo com simples frases. Há sempre uma preocupação com a prova do vestibular que é puramente escrita.

Ainda sobre o conteúdo, o professor explicou que o assunto abordado foi *futur proche*, tempo verbal recorrente no texto trabalhado em sala de aula. Ele sugeriu exercícios de fixação selecionados de diferentes livros de francês. O docente comentou que o resultado foi positivo porque o assunto era fácil e os alunos não erraram muito nos exercícios.

Perguntei-lhe se o livro didático era adotado em suas aulas. A resposta foi negativa. Ele justificou que como o conteúdo era direcionado ao exame vestibular, todo material por ele elaborado visava conteúdos desse exame.

Ainda sobre os procedimentos previstos no roteiro de análise, o professor comentou que ao trabalhar com textos, aplicava a técnica da abordagem instrumental⁶², aprendida durante sua formação no curso de Letras. Assim, ele sempre pedia a seus alunos que observassem todos os elementos constitutivos do texto para facilitar a compreensão.

Analisando o desenvolvimento de outra atividade, na terceira aula filmada, o *PF* assumiu que não sabia em um determinado momento explicar em francês as instruções da atividade sugerida. Ele tentou, mas como os alunos não entenderam o que deveriam fazer realmente, ele passou a dar a explicação em português. A atividade propunha o estudo de uma canção francesa, no qual os alunos deveriam identificar todos os verbos do primeiro grupo. O professor os conjugou oralmente e disse que esperava que com a canção os alunos aprendessem mais rapidamente. Naquele

⁶² - Essa abordagem visa à aplicação de técnicas e estratégias de leitura em língua estrangeira.

momento, foi inevitável fazer uma observação sobre o emprego do subjuntivo. Em que o docente dava as instruções aos alunos. Ele utilizou a estrutura: “*Il faut que vous lisez...*”. Comentei a importância do fonema [i] do verbo para marcar a diferença entre o presente do indicativo e o presente do subjuntivo. A frase correta seria: *Il faut que vous lisiez...* O colega achou essa observação importante, pois não tinha percebido o erro e repetiu então várias vezes a frase correta. Ele concluiu que a correção foi importante porque o aluno tende normalmente a fixar os enunciados pronunciados pelo professor. Discutimos então sobre a importância da correção e a responsabilidade do conhecimento e uso correto da língua por parte do professor na sala de aula.

Continuando a conversa, pedi-lhe que fizesse uma avaliação de seu ensino naquelas aulas filmadas. Sua resposta se pautou em dizer que houve um grande esforço para transmitir o conteúdo de forma correta, pela cobrança consigo mesmo, mas que poderia ter colocado mais frases no quadro, mais exemplos. Então, perguntei-lhe por que ele ensinou daquela forma. Disse-me que geralmente o professor dá aulas da mesma forma como aprendeu. Assim, ele reproduziu a maneira pela qual ele aprendeu francês na Universidade. Entretanto, reconheceu que poderia ter feito diferente, pesquisado mais, por exemplo. Mas disse que o momento da pesquisa foi muito difícil para ele: vida muito corrida e falta de experiência. Percebi, nesse depoimento, o efeito da *intensificação do trabalho* do professor que se vê obrigado a enfrentar várias frentes de atuação para poder sobreviver. Nesse sentido, ele ainda acrescentou:

“_ Eu preparava a aula estudando, consultando o dicionário o tempo todo para não ter dúvidas. Mas o que me motiva é o gostar da língua francesa. Foi esse amor que me impulsionou a enfrentar o nível de exigência do”

Continuando com o visionamento das aulas, percebemos que um aluno fez uma pergunta sobre o radical de um verbo escrito no quadro que não correspondia ao que ele tinha visto na gramática. O professor explicou que se tratava de um verbo irregular, portanto o radical sofria alteração, mas as terminações continuavam as mesmas. Revivendo esse episódio, o professor confessou que ficou muito inseguro naquele momento, mas como estava diante da turma e sendo filmado, tinha que dar uma resposta. Acabou dando e felizmente sua explicação estava correta. Esse tipo de situação na docência é o que Perrenoud (2001) chama de: *agir na urgência e decidir na incerteza*. O próprio professor indicou uma resolução ao problema, dizendo que poderia ter ido ao quadro e socializado a dúvida daquele aluno aos outros. Mas confessou que teve medo de errar e passou adiante. Fiz uma observação em relação ao aspecto positivo da tomada de consciência de sua insegurança, mas igualmente de seu esforço em superá-la, o que tem conseguido com êxito.

Essa reflexão sobre o ocorrido em sala de aula é também um processo de formação. Concordei que do ponto de vista didático, ele poderia ter aberto a questão aos outros, mas o importante naquele momento foi ele ter dado uma solução à questão que se apresentou.

O professor observou também que a disposição das carteiras dos alunos em forma de meia lua melhorou o desenvolvimento das aulas, mas no dia-a-dia, ele nunca propunha aos alunos para organizarem a sala daquela forma. Ele achou que foi acomodação de sua parte.

Ao término da terceira e última aula assistida, agradei sua participação na pesquisa e nos despedimos. Segundo o professor, ele estava saindo dali com a sensação de que a análise de suas aulas filmadas despertou nele o desejo de continuidade de seus estudos.

7.1.3 Professor de inglês e sua prática de ensino

No dia 07 de outubro de 2008, o professor de inglês e eu assistimos a suas aulas filmadas. Da mesma forma como tinha acontecido com os demais professores, o *PI* seguiu algumas etapas do mesmo roteiro para a análise de sua prática em sala de aula.

De início, víamos a cena em que o professor fazia a “chamada” dos alunos. Ele disse que faz logo no início da aula esse controle para que os alunos fiquem à vontade para assistir ou não à aula. Ele orientou os alunos, dizendo que só deveria ficar na sala quem quisesse realmente participar e aprender algo. Ele comentou ainda que nessa turma ainda é possível se fazer a “chamada”, enquanto nas demais turmas isso seria até impossível em função da indisciplina.

Apesar da sua tensão e a de seus alunos na primeira aula filmada, ele se viu muito autoritário e mandão na sala de aula.

Seguindo o roteiro, em relação ao *conteúdo*, o professor confessou que há muito tempo não seguia um plano de aula, pois já conhecia os assuntos básicos que devia apresentar aos alunos. Reconheceu, porém que isso o impedia de propor uma nova seqüência e até mesmo de acrescentar algum outro assunto.

O professor explicou, quando viu a filmagem da primeira aula, que havia parado um assunto que estava dando e negociou com seus alunos que passaria para um novo assunto – as preposições - para que houvesse uma seqüência nas aulas que seriam filmadas.

Em relação ao procedimento para apresentação do novo assunto, o professor havia reservado todo o horário para copiar o assunto no quadro. Ele reconheceu, entretanto, que houve muito tempo desnecessário para isso – dois horários conjugados. O problema que poderia ocorrer com isso seria o comprometimento da explicação para parte dos alunos, já que o assunto só seria explicado na aula seguinte e com uma semana de intervalo. Assim, o professor não poderia garantir a presença de quem copiou o assunto nesta aula na aula seguinte. Ele poderia se deparar também com boa parte da turma ausente da aula anterior. Diante disso, o melhor seria que o assunto fosse explicado na medida em que fosse apresentado. Ele acrescentou que utilizava às vezes algumas transparências para alguns assuntos e isso ajudava muito na

apresentação do conteúdo. E disse ainda que os alunos gostavam quando ele usava o retroprojeto, pois se tornava algo diferente na aula.

O professor retomou o tema selecionado para aula e disse que as *preposições* são um assunto “cavernoso”, até mesmo em português. Concordei e disse-lhe que é fácil a classificação, mas a complexidade se instala no uso, pois deve haver uma contextualização e uma noção espacial quando for o caso.

Ainda sobre o primeiro item do roteiro, o professor retomou a explicação do conteúdo sobre o uso das três preposições em contextos de tempo e lugar. Ele explicou que o *objetivo* era aprender a utilizá-las e reconhecê-las em textos, pois os alunos fariam o vestibular e as preposições são sempre cobradas.

À propósito, perguntei-lhe como ele esperava que seus alunos reproduziriam aquele ponto gramatical estudado em uma situação de comunicação. Ele explicou que a criação de situações de comunicação não existia naquela realidade da escola pública. Eles copiavam os itens sugeridos, mas não reproduziam na oralidade o que lhes tinha sido transmitido. Ele acrescentou ainda que não havia tempo suficiente para a realização de atividades que visassem à interação professor e aluno. Além desse problema havia outro, o número excessivo de alunos por turma. Assim, o *PI* nunca exigia deles esse tipo de trabalho, como ele mesmo disse: “_ *Na escola pública, eu nunca trabalhei essa coisa deles falarem, mas eles gostam quando têm a oportunidade.*” Como a oralidade não é prevista no vestibular, os alunos testam seus conhecimentos de língua inglesa apenas no nível da escrita.

Ainda sobre a mesma questão da abordagem do conteúdo em sala de aula, perguntei ao professor se ele abordaria esse assunto da mesma forma em um cursinho particular de língua inglesa. Ele respondeu que *não*. As explicações seriam feitas em inglês e os alunos seriam colocados em alguns contextos para o uso correto das preposições. Ele justificou ainda que diante da realidade de suas turmas na escola pública com mais de 35 alunos por sala, tornava-se inviável trabalhar a abordagem comunicativa.

Retomando um dos passos do roteiro de nosso diálogo, perguntei-lhe por que ele promovia seu ensino de língua inglesa daquela forma. Sua resposta foi a seguinte: “*- Porque, com minha experiência de mais de 10 anos de ensino, eu fui buscando facilidades para o meu cotidiano. Essa turma, por exemplo, era a mais comportada e achei que seria melhor para você filmar as aulas.*” Minha reação foi de surpresa por ter descoberto que aquela turma havia sido selecionada em função do bom comportamento dos alunos, mas outro desafio nosso seria o de realizar o mesmo trabalho com outra turma qualquer tida como *difícil*. Disse-lhe isso naquele momento. Com isso, ele relatou inúmeros casos de violência na escola, inclusive contra ele. Ele concluiu que ao longo de seus anos de experiência como professor, percebeu que nada muda de figura. Antes de começar a aula, ele faz uma sessão de controle da disciplina dos alunos para depois começar a abordar o assunto previsto. Chegamos à conclusão que isso representa mais uma atribuição imposta ao professor, além da construção do saber. Penso que o papel do professor em sala de aula é o de facilitar a construção de conhecimentos através da convivência diária com seus alunos e não o de ser castrador e autoritário.

Outro aspecto analisado nas aulas do *PI* diz respeito ao nível de linguagem coloquial marcante, impregnada de expressões populares e de gírias, utilizada pelo professor na interação com seus alunos. O *PI* justificou que fez isso para se aproximar mais ainda da realidade dos aprendizes, pois alguns sempre acham que o professor é velho, desinteressante e nunca entende a realidade dos jovens. Isso mostra que o professor procurou em sua prática desenvolver habilidades diante da realidade em que trabalha. Em minhas observações durante as aulas, pude perceber que o diálogo com os alunos era realmente motivador, mostrando o quanto o professor se aproximava da realidade da turma e com isso os alunos participavam mais ativamente das atividades propostas. O *PI* retomou a palavra para dizer que durante o seu curso na Universidade, nunca houve por parte dos professores a preocupação de se pensar como se relacionar com os alunos e como se comunicar com eles. Isso só se aprende, segundo o *PI*, na prática de sala de aula, enfrentando os desafios diários. Ele confessou também que já fez teatro antes da docência e isso facilitou muito sua comunicação descontraída com seus alunos.

Ainda sobre a condução de suas aulas, o professor observou que não houve sugestão de exercícios para a fixação do conteúdo. Isso representou, segundo ele, um aspecto negativo em sua aula. Outro ponto observado pelo professor foi a falta do uso da língua inglesa durante as aulas. Falou e explicou o conteúdo falando em português durante todo tempo.

Com esses elementos apontados e discutidos, o *PI* comentou também outros condicionantes que influenciaram sua prática como retratada neste trabalho. Falou, por

exemplo, que os horários reservados a suas aulas nesta turma foram os dois últimos horários de uma sexta-feira das 16h às 18h. Quando havia alguma atividade diferente na escola, geralmente, era nesse horário que ela acontecia. Ou, então, no horário anterior quando eventualmente os alunos não tinham aula naquele horário. A evasão então da maioria era certa. Isso sempre comprometeu o andamento do curso e a seqüência dos conteúdos. O professor tinha que retomar sempre o que tinha sido dado anteriormente para aqueles que faltaram. O docente acrescentou que o silêncio naquele momento na escola era atípico porque a escola já estava vazia, apenas sua turma continuava presente.

Ao rever uma cena de suas aulas, o *PI* fez questão de identificar um aluno que necessitava de uma atenção especial. O próprio aluno estava consciente de sua dificuldade e achava que era incapaz de aprender algo. Perguntei ao professor se esse aluno apresentou algum rendimento de aprendizagem durante as aulas. Ele disse que sim, pois já se sentou ao seu lado e detalhou a explicação do assunto tratado para que ele entendesse e fizesse corretamente a atividade sugerida. Além disso, os próprios colegas tinham uma atenção maior com ele, davam-lhe sempre algumas explicações suplementares para avançarem juntos na aprendizagem da língua.

Esse comentário aponta mais um desafio no exercício da docência, mesmo para quem não teve formação específica, mas que se depara com ele em sua prática cotidiana na sala de aula.

Para concluir suas observações sobre o que viu, o professor chegou à conclusão de que precisa estudar mais e se atualizar, sobretudo, em relação às abordagens metodológicas e aos conteúdos. Essa experiência de rever o que fez permitiu-lhe refletir mais e buscar inovações para tornar o seu curso mais interessante ainda para os seus alunos.

Com essa tomada de consciência pelo próprio professor no sentido de querer estudar mais, argumentei que essa percepção é de extrema importância porque o professor na realidade nunca para de estudar, nunca para de descobrir coisas novas. O processo de formação do professor é diário, constante, durante toda a sua vida.

Para finalizar nossa conversa, agradei sua participação nesta pesquisa de campo sobre sua prática em sala de aula.

Como foi visto durante este capítulo, as reflexões dos próprios professores de línguas estrangeiras sobre suas aulas filmadas apontaram elementos próprios que caracterizaram cada realidade escolar enfocada. Com isso, cada professor pôde de acordo com seu contexto de trabalho descobrir o que fez em sala de aula de forma positiva e negativa, construindo dessa forma saberes que poderão otimizar seu trabalho futuro.

“L’ expérience spontanée, bien entendu, est elle aussi formatrice, lorsqu’elle spontanément nourrit une pratique réfléchie.” (Philippe Perrenoud)

TERCEIRA PARTE

ANÁLISE DAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

CAPÍTULO VIII

ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

O registro, nos dois capítulos anteriores, dos dados descritivos da prática em sala de aula dos três professores observados, como também, os conhecimentos teóricos e práticos suscitados pela reflexão e análise pós-filmagem possibilitarão neste capítulo responder a algumas das perguntas da presente tese.

Como vimos na *Introdução*, a(s) pergunta(s) desta tese vislumbra(m) encontrar respostas para a compreensão do fazer docente em suas aulas de línguas estrangeiras e, em decorrência disso, as respostas revelarão como os professores observados concebem e realizam sua prática no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Para tanto, como foi explicado no capítulo I deste trabalho, questionários, entrevistas, filmagens, anotações de campo e autoconfrontações foram os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados necessários para a análise do tema estudado nesta tese.

Na análise dos dados coletados, tornou-se importante retomar alguns elementos da fundamentação teórica desta pesquisa. Entre os quais o da *abordagem*

de ensino na concepção de Almeida Filho (2005a), marcada pelas concepções de língua, linguagem e maneiras de ensinar e aprender línguas.

Vimos também no capítulo III, que Contreras (2002) e Tardif, M. (2002) consideram o exercício do professor em sala de aula como uma prática social, o que realmente efetiva a construção de conhecimentos através da interação. Assim, os saberes do professor vão além da técnica, tornando-o mais competente profissionalmente. Contudo, apesar da importância da tomada de consciência daquele conjunto de saberes que fazem parte do conceito da epistemologia da prática profissional⁶³, defendido por Tardif (2002), não será aqui objeto de análise nas abordagens de ensino dos professores observados em função da ênfase a ser dada à didática do ensino de línguas.

Situando esses aspectos na prática de ensino de línguas estrangeiras, percebe-se que o modelo de Almeida Filho (2005a), apresentado no capítulo IV, vai na mesma direção quando ele afirma que é preciso observar os conhecimentos que os professores têm sobre os três elementos constitutivos do processo de ensino de línguas estrangeiras, ou seja, sobre *língua, linguagem e língua estrangeira (ensinar e aprender uma língua)* e o que eles fazem realmente em sua prática na sala de aula para que com isso se possa delinear sua *abordagem de ensino*. Esses três elementos estão imbricados naquelas *categorias de competências*⁶⁴ de seu modelo, vistas anteriormente.

⁶³ - Cf. capítulo III.

⁶⁴ - Cf. Capítulo IV.

8.1 ANÁLISE DE ABORDAGEM DE ENSINO

Serão analisadas, nesta seção, as *abordagens de ensino* dos três professores-sujeito da pesquisa com o intuito de identificar e caracterizar teoricamente o ensino efetivamente realizado em sala de aula de acordo com os dados coletados.

Com isso, revisito a noção de *abordagem de ensino* definida como uma filosofia de ensinar, adotada pelo professor com vistas à construção do processo de ensinar e aprender línguas.

Assim, a *abordagem de ensinar* do professor se revela com mais precisão no seu *fazer* em sala de aula do que em seu discurso sobre o que *faz*. (ALMEIDA FILHO, 2005 a).

Ressalto essa orientação para chamar à atenção de que o *analista da abordagem de ensino* não deve se contentar apenas com o que dizem os professores sobre suas concepções acerca dos componentes da abordagem de ensinar línguas, ou seja, sobre o que é língua, linguagem e língua estrangeira, mas analisar o que realmente fazem em sala de aula.

Como já relatado, foram filmadas 05 (cinco) horas/aula de cada professor, como um procedimento valioso de coleta de dados, o que proporcionou tanto as revisitações do pesquisador quanto as dos próprios professores observados. Esse instrumento de pesquisa permitiu visualizar a concretização dos dados coletados nos questionários, nas entrevistas e nas autoconfrontações.

Além disso, convém explicar que o objetivo deste estudo não é o de classificar o professor observado em uma determinada tendência metodológica, mas obter dados que caracterizem uma certa realidade de ensino de línguas e que possibilite refletir coletivamente sobre esse processo em busca de possíveis renovações para que o processo de ensino e aprendizagem de línguas em contexto institucional tenha êxito.

Para definir a *abordagem de ensino* dos professores observados, serão tomadas como referenciais duas tendências metodológicas no ensino de línguas estrangeiras, segundo o modelo de Almeida Filho (2005a): a *estruturalista* e a *comunicativa*⁶⁵ que representarão dois pólos importantes, considerando que outras tendências metodológicas apresentam similitudes com essas duas correntes no que diz respeito à concepção de língua, ensinar e aprender língua. (ALMEIDA FILHO, 2005)

Na seqüência, as revelações das abordagens de ensino dos professores-sujeito desta pesquisa serão apresentadas e analisadas através da triangulação dos dados coletados na *entrevista*, no *questionário 02* e na *autoconfrontação*. Esse procedimento assegurará uma certa confiabilidade às conclusões das análises.

⁶⁵ - Cf. capítulo V para um melhor entendimento teórico desse referencial.

8.1.1. ABORDAGEM DE ENSINO DO PROFESSOR DE ESPANHOL

8.1.1.1 Entrevista⁶⁶

O referencial teórico abordado nas questões dessa entrevista foi apresentado no capítulo V. Assim, esse repertório servirá para uma melhor compreensão das análises que serão realizadas das abordagens de ensino dos três professores enfocados nesta pesquisa.

Apresento, abaixo, uma tabela de correspondências entre as tendências metodológicas no ensino de línguas e as questões aplicadas na entrevista.

TABELA 04: Tendências metodológicas enfocadas na entrevista

Tendências metodológicas	Questões formuladas na entrevista
Metodologia tradicional: <i>gramática + tradução</i>	1 a 5
Metodologia direta	6 a 8 e 10
Metodologia SGAV	9 a 12
Enfoque comunicativo	14 a 16

A entrevista com o professor de espanhol foi iniciada no dia 04 de julho de 2009, às 21h.

8.1.1.2 Análise dos dados da entrevista⁶⁷

⁶⁶ - Cf. capítulo I e anexo E.

TABELA 05: Dados da entrevista com o professor-sujeito de espanhol**Legenda:**

(+) = quando o professor concorda com as características da tendência metodológica enfocada

(-) = quando o professor não concorda

(+ ou -) = quando o professor concorda parcialmente

(?) = quando a resposta não dá características da questão enfocada

Metodologias + enfoque	Questões	Tendência do PE
1. Metodologia tradicional: gramática + tradução	01 e 02	+ ou -
Concepção de língua	03	-
Concepção de aprendizagem	04	+ ou -
Concepção de ensino	05	-
2. Metodologia direta	06	-
Concepção de língua	10	-
Concepção de aprendizagem	07	+
Concepção de ensino	08	?
3. Metodologia SGAV⁶⁸	09	+
Concepção de língua	10	+
Concepção de aprendizagem	11	+
Concepção de ensino	12	+ ou -

⁶⁷ - Cf. o texto da entrevista na íntegra, no anexo H.

⁶⁸ - SGAV = Structuro-Globale Audio-Visuelle.

4.Enfoque comunicativo	13	+
Concepção de língua	14	+
Concepção de aprendizagem	15	?
Concepção de ensino	16	+

Os dados apresentados na tabela acima, nas questões de 01 a 05, sinalizam que o professor de espanhol não vê o ensino de línguas baseado no modelo de estudo explícito de regras gramaticais, de forma dedutiva e empregadas em frases isoladas, prestando-se a uma tradução descontextualizada, ou seja, sua concepção de ensino de línguas não está vinculada às características da *metodologia tradicional*. Isso se torna evidente em alguns trechos da entrevista transcritos a seguir:

“_ Você concorda que o ensino da língua estrangeira seja eficaz quando as regras gramaticais são aprendidas antecipadamente e seu emprego em frases é feito depois?” (Pesquisador – questão 01)

“_ A eficácia está relacionada à destreza que você está ensinando no momento. Se forem as destrezas de compreensão e expressão escrita acredito que sim. Mas quando se trata das destrezas de compreensão e expressão oral penso que não porque o discente vai se prender muito às regras gramaticais e não conseguirá se expressar de forma eficaz.” (Professor de espanhol)

“_ A tradução deve ocupar um espaço importante no curso, visando garantir a aprendizagem dos alunos?” (Pesquisador – questão 02)

“_ A tradução é mais uma ferramenta que o professor pode utilizar para facilitar a aprendizagem de uma língua estrangeira. Entretanto, o professor precisará ter bom senso para que nem a língua mãe dele ou a do aluno se tornem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.” (Professor de espanhol)

“_ Em sua opinião, uma língua deve ser concebida como um conjunto de regras e exceções observáveis em frases isoladas?” (Pesquisador – questão - 03)

“_ Não, porque é necessário analisar o contexto geral em que ela se encontra para chegar a uma idéia conclusiva.” (Professor de espanhol)

Entretanto, os dados das questões 09 a 12 informam que o professor entrevistado tem sintonia com os elementos da *metodologia SGAV*, que preza a comunicação, mas no sentido de priorizar mais a oralidade do que a escrita. Além disso, as atividades geralmente promovidas, segundo GERMAIN (1993), eram paradoxalmente pouco comunicativas, quase sem interações entre os alunos. Assim, o curso se tornava centrado na figura do professor e no que ele transmitia. Eis alguns trechos da entrevista:

“_ Em suas aulas, você consegue ensinar sua língua estrangeira como instrumento de comunicação, podendo expressar sentimentos e emoções?” (Pesquisador – questão 09)

“_ Sim, há determinados conteúdos que levam os alunos a se expressarem com emoção utilizando a língua estrangeira. Por exemplo, quando peço para eles exporem seus gostos e preferências ou apresentarem seus planos para o futuro, percebo seus sentimentos em suas expressões faciais.” (Professor de espanhol)

Com essa resposta, percebe-se um pequeno descompasso em relação à menção a “*expressar sentimentos e emoções*”, formulada na questão, que quis apontar uma das características do ato de comunicação espontâneo através da interação.

“_ No ensino da LE, a parte oral deve sempre vir antes da parte escrita?” (Pesquisador – questão 10)

“_ Penso que sim para um melhor desenvolvimento interpessoal e lingüístico entre os próprios discentes e entre docentes e discentes.” (Professor de espanhol)

“_ Você acha que o professor deve ter um excelente nível lingüístico para servir de modelo a seus alunos?” (Pesquisador – questão 12)

“_ Penso que é importante, mas não trivial. Há professores que apresentam um vasto conhecimento do idioma, mas quando falam não apresentam um bom sotaque por falta de contato com a língua em um contexto de imersão. Há outros que apresentam uma excelente pronúncia mas pecam na gramática ou na didática. Então, se pudermos encontrar um professor com todas essas características seria perfeito” (Professor de espanhol)

As questões 13, 14 e 16 apontam também que o entrevistado concorda que a língua é concebida como um instrumento de comunicação e, assim, favorece a interação entre seus agentes. Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem se volta para as necessidades dos alunos. Esses aspectos detectados nas respostas do professor caracterizam sua tendência a uma prática de ensino de línguas baseada nos princípios do *enfoque comunicativo*.

Vejamos a seguir traços dessa tendência em suas respostas:

“_ Em sua opinião, as quatro habilidades lingüísticas (compreensão e expressão oral e escrita) devem ser trabalhadas no ensino da LE em função das necessidades dos alunos ou do conteúdo dos manuais adotados ou material elaborado?” (Pesquisador – questão 13)

“_ As necessidades dos alunos devem ser prioridade sempre. Se o professor vai de encontro a elas, acabará desmotivando seus alunos.” (Professor de espanhol)

“_ Costuma-se dizer atualmente que a língua deve ser não só instrumento de comunicação como também de interação social.” (Pesquisador – questão 14)

“_ Sim, concordo porque a língua está ligada à cultura e à sociedade. É através da língua que ocorrem as relações interpessoais.” (Professor de espanhol)

“_ O professor deve ser considerado como um co-comunicador no desenvolvimento das atividades que interessam aos alunos.” (Pesquisador – questão 16)

“_ Ele deve se comunicar, mas com limitações para deixar que os alunos se comuniquem e acabem sendo o centro do processo de ensino-aprendizagem.” (Professor de espanhol)

8.1.1.3 Análise dos dados do questionário 02⁶⁹

TABELA 06: Dados do questionário 02 – professor-sujeito de espanhol

Legenda:

- (+) = concorda plenamente
- (+ ou -) = concorda parcialmente
- (-) = não concorda

Tendências metodológicas	Questões	Respostas do PE
Metodologia tradicional: gramática/tradução	04	+
	10	+ ou -
	12	+ ou -
	14	-
	20	+ ou -
Metodologia estruturalista e behaviorista	01	+
	09	+ ou -
	12	+ ou -
	17	+ ou -
	19	+ ou -

⁶⁹ - Cf. capítulo I e anexo B.

	20	+ ou -
Enfoque comunicativo	02	+
	06	+ ou -
	16	+ ou -
	05	+
	03	+
Teoria da interlíngua	07	+
	08	+
	11	+ ou -
	13	+ ou -
	15	+
	18	+ ou -

Percebe-se com esse instrumento de coleta de dados, que o professor apresenta parcialmente uma sintonia com algumas das características da metodologia tradicional. Porém, começa a se desvencilhar do referencial *estruturalista* e caminha em direção ao *enfoque comunicativo*.

Além disso, os dados sobre a *teoria da interlíngua* apontam que sua postura se torna progressista na medida em que acredita que aprender uma língua estrangeira é inferir também sobre seu funcionamento, tendo, por exemplo, a tolerância ao erro como hipótese de aprendizagem.

8.1.1.4 AUTOCONFRONTAÇÃO

A autoconfrontação do professor de espanhol foi registrada no capítulo VII desta tese. De acordo com os registros, o professor se considera um aplicador dos princípios do enfoque comunicativo. Mas, ao revermos a filmagem de suas aulas

durante a própria autoconfrontação, constatamos juntos que havia uma contradição em relação à postura adotada, ao levarmos em consideração, logo no início, a maneira de apresentação do conteúdo, ou seja, elementos gramaticais repassados de maneira descontextualizada, palavras e frases isoladas. O professor justificou sua postura, afirmando que para se chegar a uma situação de comunicação é preciso conhecer inicialmente os elementos gramaticais a serem reconhecidos ou empregados. Em outras palavras, entendo que para o professor, a língua deve ser ensinada de maneira dedutiva.

Revendo suas aulas, o próprio professor se questionou se o que ele fazia era realmente um enfoque comunicativo, pois ele considera essa tendência um tanto plural, o que lhe permitiria fazer um pouco de tudo.

8.1.1.5 Triangulação dos dados

Os dados coletados na *entrevista*, no *questionário 02* e na *autoconfrontação* servirão para definir a *abordagem de ensino* do professor em questão. Como mencionei anteriormente, a abordagem de ensino de cada professor observado será enquadrada em dois referenciais metodológicos: o *estruturalista* e o *comunicativo*. Esse último se constituindo, atualmente, em orientação para o ensino de línguas estrangeiras, voltado à interação de seus agentes em situações de comunicação cotidianas e, sobretudo, ao desenvolvimento de habilidades lingüísticas de acordo com as necessidades do público visado.

Assim, os dados da *entrevista* e do *questionário 02* revelaram que o *professor de espanhol* diz ter uma prática caracterizada pelos princípios do *enfoque comunicativo* e pela *teoria da interlíngua*.

Todavia, na *autoconfrontação*, o próprio professor reconheceu certas contradições ocorridas em suas aulas filmadas: explicação do conteúdo gramatical na própria língua estrangeira, de forma descontextualizada e dedutiva, acreditando que o assunto aprendido dessa forma será posteriormente empregado pelos alunos em situações de comunicação do futuro meio profissional. O centro do processo passa a ser, então, o que o professor repassa na aula e não as necessidades do aluno.

Sendo assim, inicialmente, a *abordagem de ensino* do professor aqui em questão tenderia a ser definida como comunicativa. Isso foi depreendido a partir de suas concepções de língua e de ensinar e aprender línguas. Porém, durante a análise de sua *autoconfrontação*, percebe-se que sua prática em sala de aula revelou princípios da *abordagem estruturalista* no ensino de línguas como foi discutido no parágrafo anterior.

Portanto, foram as evidências do trabalho real em sala de aula que foram levados em consideração na definição da *abordagem de ensino* do professor de espanhol. Isso só foi possível com a contribuição valiosa da filmagem e dos resultados da *autoconfrontação*.

Nesse sentido, LOUSADA (2006) diz que os diálogos produzidos através da autoconfrontação, como método de produção de dados, favorecem a compreensão do trabalho real do professor, permitindo que o próprio docente constate o que diz e quis fazer, mas não fez.

Esse mesmo procedimento será empregado nas análises dos demais professores observados.

8.1.2 ABORDAGEM DE ENSINO DO PROFESSOR DE FRANCÊS

A abordagem de ensino do professor de francês será analisada nesta seção sob os mesmos procedimentos aplicados nas seções anteriores.

8.1.2.1 Entrevista

A entrevista teve início no dia 07 de julho de 2009, às 10h e se estendeu até às 11h45. Tivemos que parar a atividade em função de compromissos profissionais do professor. A retomada se deu no dia 10 de julho de 2009, às 15h34, indo até às 17h15.

8.1.2.2 Análise dos dados da entrevista⁷⁰

TABELA 07: Dados da entrevista com o professor-sujeito de francês

Legenda

(+) = quando o professor concorda com as características da tendência metodológica enfocada

(-) = quando o professor não concorda

(+ ou -) = quando o professor concorda parcialmente

(?) = quando a resposta não dá características da questão enfocada

Metodologias + Enfoque	Questões	Tendência do PF
1. Metodologia tradicional: gramática + tradução	01 e 02	-
Concepção de língua	03	-
Concepção de aprendizagem	04	-
Concepção de ensino	05	-
1. Metodologia direta	06	+
Concepção de língua	10	+
Concepção de aprendizagem	07	+ ou -
Concepção de ensino	08	+ ou -
2. Metodologia SGAV⁷¹	09	?
Concepção de língua	10	+
Concepção de aprendizagem	11	+

⁷⁰ - Cf. o texto da entrevista na íntegra, no anexo I.

⁷¹ - SGAV = Structuro-Globale Audio-Visuelle.

Concepção de ensino	12	+
4. Enfoque comunicativo	13	+
Concepção de língua	14	+
Concepção de aprendizagem	15	+
Concepção de ensino	16	+

As respostas dadas às questões da entrevista informam que o professor de francês não age de acordo com os princípios da metodologia tradicional. Trechos de sua entrevista confirmam tal constatação:

“ _ Você concorda que o ensino da língua estrangeira seja eficaz quando as regras gramaticais são aprendidas antecipadamente e seu emprego em frases é feito depois?” (Pesquisador – questão 01)

“ _ Não. Acho que se o aluno tem seus primeiros contatos com a língua estrangeira sem um compromisso explícito com regras gramaticais, ele poderá apreender muito mais dessa língua.” (Professor de francês)

“ _ Em sua opinião, uma língua deve ser concebida como um conjunto de regras e exceções observáveis em frases isoladas?” (Pesquisador – questão 03)

“ _ Não. Uma língua é antes a forma mais completa, ou o que chega mais perto de o ser, de expressão humana. As observações não devem ser feitas de maneira isolada, porém devem ser analisadas estando inseridas num contexto.” (Professor de francês)

“ _ A língua materna deve ser utilizada nas explicações dos tópicos estudados na língua estrangeira. Você concorda?” (Pesquisador – questão 04)

“_ Não, pois pode atrapalhar o processo de apreensão da LE. A língua materna é muito marcante nesse processo por estar internalizada no aluno, pode impedir o aprendizado. Este pode ficar bitolado às explicações em língua materna e não fazer nenhum esforço para aprender mais a LE.” (Professor de francês)

Os dados depreendidos das questões 06 a 16 sinalizam que o professor entrevistado concorda ao mesmo tempo com os princípios das metodologias ditas estruturalistas e do enfoque comunicativo. Isso se torna evidente em suas palavras:

“_ Você concorda que a língua materna deva ser evitada para que os alunos pensem diretamente na língua estrangeira estudada?” (Pesquisador – questão 06)

“_ Sim, porque se o aluno ficar a todo o momento pensando na língua materna pode se confundir. O cérebro terá que fazer dois processos ao mesmo tempo e isso prejudica a memória.” (Professor de francês)

“_ Alguns pensam que não se deve memorizar listas de palavras descontextualizadas e que é preciso pensar na própria língua estrangeira para atingir o sentido do que é expresso.” (Pesquisador – questão 07)

“_ Bom, eu aprendi muitas palavras assim, descontextualizadas, acho que se só palavras são listadas para memorização não há problema. Agora quando se trata de frases é diferente.” (Professor de francês)

“_ Em sua opinião, as quatro habilidades lingüísticas (compreensão e expressão oral e escrita) devem ser trabalhadas no ensino da LE em função das necessidades dos alunos ou do conteúdo dos manuais adotados ou material elaborado?” (Pesquisador – questão 13)

“_ As quatro habilidades devem ser trabalhadas levando em conta as necessidades dos alunos e também em função do conteúdo dos manuais e do material. Pois penso que não se deve ignorar essas necessidades e é a partir delas que o professor deve preparar as suas aulas, o seu material.” (Professor de francês)

“_ Costuma-se dizer atualmente que a língua deve ser não só instrumento de comunicação como também de interação social.” (Pesquisador – questão 14)

“_ Quando falamos uma determinada língua compartilhamos através dela a sua cultura e podemos perceber como se organizam socialmente e também interagir, se relacionar.” (Professor de francês)

8.1.2.3 Análise dos dados do questionário 02

Tabela 08: Dados do questionário 02 – professor-sujeito de francês

Legenda:

- (+) = concorda plenamente
- (+ ou -) = concorda parcialmente
- (-) = não concorda
- (?) = sem resposta

Tendências metodológicas	Questões	Respostas do PF
Metodologia tradicional: gramática/tradução	04	+
	10	-
	12	-
	14	+
	20	-
Metodologia estruturalista e behaviorista	01	+
	09	?
	12	-
	17	+ ou -
	19	+ ou -
Enfoque comunicativo	02	+
	06	+
	16	+
	05	+
Teoria da interlíngua	03	+
	07	+ ou -
	08	+
	11	+ ou -
	13	-
	15	+ ou -
18	-	

Com os dados do *questionário 02*, percebe-se que o professor de francês continua tendo sintonia com as diretrizes das metodologias estruturalistas, isto é, quando ele acredita que se aprende uma língua ao imitar estruturas corretas, ao decorar regras gramaticais, vocabulário e que sua fixação se dará através de exercícios estruturais.

Porém, os dados revelam que o professor também concorda com alguns princípios do *enfoque comunicativo* ao acreditar que aprender uma língua é ser capaz de se comunicar em situações do cotidiano, através da promoção da interação entre os alunos.

Percebe-se no questionário que o professor concorda com a teoria da interlíngua ao defender que aprender uma língua é também fazer hipóteses sobre seu funcionamento. Entretanto, ele não está convicto de que a tolerância ao erro possa ser uma hipótese sobre a língua que está aprendendo e, conseqüentemente, sinônimo de aprendizagem.

8.1.2.4 Autoconfrontação

A descrição da autoconfrontação do professor de francês foi registrada no capítulo VII desta tese. O professor observado teme demasiadamente os possíveis erros que ele poderia cometer no desenvolvimento da aula tanto na oralidade como na

escrita. Esse problema foi assumido pelo próprio professor ao afirmar que lhe faltava experiência com o ensino da língua francesa e isso interferia em seu desempenho em sala de aula.

Apesar dessa dificuldade enfrentada por ele, os dados revelam que houve uma tentativa de promover aulas mais interativas e com conteúdo contextualizado, como por exemplo: um diálogo foi lido pela professora e, posteriormente, com a compreensão escrita do texto, o conteúdo gramatical – *futur proche* - foi induzido ao estudo sistemático. Essa atividade sinalizou uma iniciativa do professor⁷² ao desenvolvimento de algumas habilidades previstas no enfoque comunicativo. Fica evidente nas cenas filmadas de suas aulas, que o professor não tem plena consciência das diretrizes do enfoque comunicativo, mas reproduz maneiras de ensinar vivenciadas durante sua formação na graduação. Além disso, não foi possível uma regularidade nesse tipo de abordagem, pois os alunos exigiam que o professor propusesse conteúdos previstos no exame vestibular. Dessa forma, o professor se sentia dividido entre o que pretendia fazer, ou seja, realizar atividades mais dinâmicas e as exigências do público do público que queria outro direcionamento. Ele confessou que orientou, então, todo o conteúdo do curso ao que se exigia no vestibular. E acrescentou que para isso, aplicou também técnicas da abordagem instrumental de línguas para atender às necessidades dos alunos para a leitura de textos em francês, da mesma forma como aprendeu na graduação.

⁷² - O livro didático não era adotado.

8.1.2.5 Triangulação dos dados

Os dados da *entrevista* e do *questionário 02* revelaram que o *professor de francês* não aplica em sua prática os princípios da metodologia tradicional. Porém, apresentam que o professor concorda com algumas orientações das metodologias estruturalistas, do enfoque comunicativo e da interlíngua. Sobre essa última, se analisarmos um de seus aspectos, a tolerância ao erro, percebe-se que o professor de francês não concorda plenamente que o erro cometido pelo aluno possa ser sinônimo de hipótese sobre o funcionamento da língua-alvo. Isso pode ser uma decorrência de seu próprio temor de cometer erros ao ensinar a língua estrangeira. Constatei isso em suas palavras durante a autoconfrontação ao justificar sua falta de experiência com a docência.

Assim, ao analisar conjuntamente algumas cenas filmadas de suas aulas na autoconfrontação, percebe-se que o professor tenta desenvolver atividades dentro dos princípios do enfoque comunicativo, mas sem ter consciência de seu funcionamento. Diante disso, o próprio professor chega à conclusão de que reproduzia a maneira de ensinar vista durante sua formação na graduação em francês.

Dessa forma, levando em consideração os mesmos critérios de análise para a definição da abordagem de ensino do professor, ou seja, verificando sua concepção de língua e de ensinar e aprender línguas estrangeiras, chego à conclusão de que a *abordagem de ensino* do professor de francês é definida pelo amálgama de características das metodologias *estruturalistas e do enfoque comunicativo*. Porém,

durante a análise de sua autoconfrontação, percebemos que sua prática em sala de aula revelou princípios do enfoque comunicativo, mas sem que o professor tivesse clara consciência de sua realização.

8.1.3 ABORDAGEM DE ENSINO DO PROFESSOR DE INGLÊS

A abordagem de ensino do professor de inglês será analisada nesta seção sob os mesmos procedimentos aplicados nas seções anteriores.

8.1.3.1 Análise dos dados da entrevista⁷³

TABELA 09: Dados da entrevista com o professor-sujeito de inglês

Legenda

(+) = quando o professor concorda com as características da tendência metodológica enfocada

(-) = quando o professor não concorda

(+ ou -) = quando o professor concorda parcialmente

(?) = quando a resposta não dá características da questão enfocada

Metodologias + Enfoque	Questões da entrevista	Tendência do <i>PI</i>
3. Metodologia tradicional: gramática + tradução	01 e 02	+ ou -
Concepção de língua	03	-
Concepção de aprendizagem	04	+
Concepção de ensino	05	-
4. Metodologia direta	06	+ ou -

⁷³ - Cf. texto da entrevista na íntegra, no anexo J.

Concepção de língua	10	+
Concepção de aprendizagem	07	+ ou -
Concepção de ensino	08	+ ou -
5. Metodologia SGAV⁷⁴	09	?
Concepção de língua	10	+
Concepção de aprendizagem	11	+
Concepção de ensino	12	+ ou -
5. Enfoque comunicativo	13	+
Concepção de língua	14	+
Concepção de aprendizagem	15	+
Concepção de ensino	16	+

Os dados da entrevista revelam, inicialmente, que há indícios da *metodologia tradicional: gramática-tradução* na prática de ensino do *PI*, ao responder às questões:

⁷⁴ - SGAV = Structuro-Globale Audio-Visuelle.

“ _ Você concorda que o ensino da língua estrangeira seja eficaz quando as regras gramaticais são aprendidas antecipadamente e seu emprego em frases é feito depois?” (Pesquisador – questão 01)

“ _ Isto pode variar por idade, situação cultural de aprendizado. Por exemplo, com uma criança parece ser mais eficaz o ensinamento sem normas gramaticais, apenas usando conversação. Mas, em uma Escola do Estado (Como vc pode constatar) é exatamente esse método q muitos usam. Nem sempre é eficaz, talvez possa dizer q em muitos casos não o é. Em adultos o aprendizado das normas gramaticais talvez seja uma melhor solução uma conversação no início não seria tão eficaz, pq já está meio q cristalizado a mesma metodologia de em [sic] outras disciplinas, inclusive, de aprender primeiro as normas gramaticais e depois o emprego da mesma.” **(Professor de inglês)**

Percebe-se que o *PI* explica e exemplifica de acordo com seu bom senso e sua experiência de sala de aula, mas não se dá conta do princípio da metodologia tradicional embutido na questão formulada.

“ _ A língua materna deve ser utilizada nas explicações dos tópicos estudados na língua estrangeira. Você concorda?” (Pesquisador - questão 04)

“ _ Sim, isso meio que recai na tradução. Acredito que tudo que venha a auxiliar no aprendizado do aluno deve ser levado em consideração. Depende bastante do nível no qual os alunos se encontram, bem como no local onde se leciona. Ambientes diferentes (leia-se, cursinho e sala de aula) exigem estratégias diferentes. No Estado, acredito que você tenha percebido que os alunos necessitam de uma explicação mais cautelosa e na língua materna, caso contrário, não haveria comunicação entre nós e a aula não surtiria efeito.” **(Professor de inglês)**

Os dados analisados nas questões 06 a 16 sinalizam que o *PI* concorda com menos intensidade com os princípios das metodologias estruturalistas e dá mais ênfase ao enfoque comunicativo. Indicarei a seguir esses traços:

**“ _ No ensino da LE, a parte oral deve sempre vir antes da parte escrita?”
(Pesquisador – questão 10)**

“ _ Acredito que sim, pois, em se tratando de língua inglesa, a escrita é bem diferente da parte oral. E uma pode atrapalhar a outra, como a comunicação mais comum é a oral, tal parte deve vir antes.” **(Professor de inglês)**

“ _ Alguns pensam que não se deve memorizar listas de palavras descontextualizadas e que é preciso pensar na própria língua estrangeira para atingir o sentido do que é expresso.” (Pesquisador – questão 07)

“ _ Penso que existem pessoas com processos diferentes de aprendizado, algumas aprendem sim, memorizando, sejam palavras descontextualizadas (de início) outras com movimento, com texto, música. Pensar na própria língua alvo é o que se quer atingir, mas para se chegar a tal estágio, há outros que devem ser cumpridos, e alunos com estratégias de aprendizado diferentes, devem sempre ser levados em consideração.” **(Professor de inglês)**

“ _ Você defende a orientação de que o professor não deve traduzir nada do que é dito em sala de aula para que ele próprio sirva de referência lingüística a seus alunos?” (Pesquisador – questão 08)

“ _ Voltamos ao utópico, a não tradução deve ser buscada sim, mas se se fizer necessária, pode e deve ser usada” **(Professor de inglês)**

De acordo com as respostas dadas às questões sobre o enfoque comunicativo, percebe-se que o professor concebe as características dessa abordagem como coerentes no ensino de línguas. Vejamos a seguir algumas confirmações:

“ _ Em sua opinião, as quatro habilidades lingüísticas (compreensão e expressão oral e escrita) devem ser trabalhadas no ensino da LE em função das necessidades dos alunos ou do conteúdo dos manuais adotados ou material elaborado?” (Pesquisador – questão 13)

“ _ Deve-se sempre focar o aluno no processo, não os manuais ou mesmo os materiais. Portanto, o aluno deve ser o foco.” **(Professor de inglês)**

“ _ Costuma-se dizer atualmente que a língua deve ser não só instrumento de comunicação como também de interação social. Para você o que esse enunciado quer dizer? E você concorda com essa afirmação?” (Pesquisador – questão 14)

“ _ Concordo, o ensino de uma língua estrangeira é focado na interação social, justamente.” (Professor de inglês)

“ _ O professor deve ser considerado como um co-comunicador no desenvolvimento das atividades que interessam aos alunos. Justifique seu ponto de vista.” (Pesquisador – questão 16)

“ _ Sim, o aprendizado deve ser voltado para o aluno, mesmo que, às vezes, o professor possa desviar um pouco o curso de interesse do mesmo, sem que ele perceba, é claro!” (Professor de inglês)

8.1.3.2 Análise dos dados do questionário 02⁷⁵

TABELA 10: Dados do questionário 02 do professor-sujeito de inglês

Legenda:

- (+) = concorda plenamente
- (+ ou -) = concorda parcialmente
- (-) = não concorda

Tendências metodológicas	Questões	Respostas do PI
Metodologia tradicional: gramática/tradução	04	-
	10	+ ou -
	12	-
	14	+
	20	-

⁷⁵ - Cf. capítulo I e anexo B.

Metodologia estruturalista e behaviorista	01	+ ou -
	09	+
	12	-
	17	+
	19	-
	20	-
Enfoque comunicativo	02	+
	06	+
	16	+
	05	+
Teoria da interlíngua	03	-
	07	+
	08	+ ou -
	11	-
	13	+ ou -
	15	+
	18	+

Os dados do *questionário 02* do professor de inglês não só apresentam uma pequena concordância com algumas características da metodologia tradicional, como também com as metodologias estruturalistas. Porém, eles demonstram uma nítida inclinação do professor às características do enfoque comunicativo.

Sobre a teoria da interlíngua, os dados revelam que o professor tem uma visão progressista ao considerar alguns aspectos importantes no processo de ensino e aprendizagem de línguas, como por exemplo: para aprender uma língua, não se deve esperar um processo linear, nem seqüencial. Outro aspecto interessante é que o professor acredita que o erro cometido pelo aluno pode ser interpretado como indícios de reflexão sobre o funcionamento da língua.

8.1.3.3 AUTOCONFRONTAÇÃO

A autoconfrontação do professor de inglês foi descrita no capítulo VII desta tese. Seus dados revelaram que o professor repassou aos alunos o conteúdo gramatical – *as preposições* – sem que houvesse uma justificativa para seu estudo. O assunto foi apresentado no quadro durante duas aulas filmadas e os alunos copiavam sem nenhuma explicação. Na aula seguinte, os alunos que estiveram presentes e aqueles que faltaram na aula anterior ouviram as explicações do assunto copiado. Assim, poderíamos questionar: de qual contexto surgiu aquele ponto gramatical a ser estudado? Por que ele foi apresentado aos alunos daquela forma? E o aluno que copiou o assunto, mas se ausentou na aula da explicação. Como fica a seqüência de sua aprendizagem? O professor justificou que essa prática de apresentar tópicos gramaticais, ou seja, a gramática pela gramática é motivada pelo direcionamento dado ao curso com vistas ao exame vestibular. Leva-se em consideração, então, que a maioria dos discentes somente testará seus conhecimentos de língua inglesa nesse exame. Portanto, a oralidade não será cobrada deles.

Em relação à utilização da língua em situações de comunicação, o professor disse que não tinha essa preocupação porque a realidade da escola pública não permitia o desenvolvimento do enfoque comunicativo. Isso acontece em função de inúmeros problemas: superlotação das salas de aula; falta de material didático adequado e motivação dos alunos.

Portanto, apesar da plena consciência do professor em relação ao tipo de abordagem realmente realizada em sala de aula, sua autoconfrontação informa que sua prática foi caracterizada pelos princípios da *metodologia tradicional*.

8.1.3.4 Triangulação dos dados

Os dados da *entrevista* e do *questionário 02* revelaram que o *professor de inglês* concorda com algumas características da metodologia tradicional, também com as metodologias estruturalistas e tem a mais forte convicção de que são as características do enfoque comunicativo que devem prevalecer no ensino de línguas estrangeiras. Entretanto, sua abordagem de ensino em sala de aula, constatada pela filmagem e analisada durante sua *autoconfrontação*, pode ser caracterizada como tradicional.

8.2 Considerações sobre as abordagens de ensino dos professores-sujeito

Os dados das abordagens de ensino dos professores de línguas estrangeiras: espanhol, francês e inglês, registrados nas seções anteriores, sinalizaram diferentes orientações metodológicas que embasaram suas práticas em sala de aula. Essa constatação só foi possível pela diversidade de instrumentos de coletas de dados empregados durante a pesquisa, como a *entrevista*, o *questionário* e a *autoconfrontação*, esse último sendo decisivo na definição da abordagem de ensino dos professores por ser considerado um procedimento de reflexão sobre o que realmente ocorreu em sala de aula.

Vale ressaltar ainda que durante as análises, não houve a intenção de enaltecer especificamente o enfoque comunicativo. Parece-me importante, entretanto, registrar que essa concepção metodológica serve atualmente de referencial para o ensino de línguas e publicação de livros e manuais para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Convém esclarecer que os professores-sujeito desta pesquisa expressaram conhecimentos sobre o enfoque comunicativo. Entretanto, o que os docentes defenderam teoricamente em seus discursos não foi exatamente o que ocorreu na sala de aula. Como já vimos, essa constatação só foi possível com as observações diretamente em sala de aula e através das filmagens. Daí a importância desse tipo de pesquisa que não se limitou apenas aos dados teóricos do fazer docente, mas adentrou a sala de aula para compreender o trabalho prático e real dos professores de línguas em suas diferentes realidades educacionais.

Alguns dos conhecimentos identificados nos dados coletados em relação aos princípios das diversas metodologias adotadas no ensino e aprendizagem de línguas são, certamente, frutos da formação inicial⁷⁶ de cada um dos docentes. Essa formação foi assegurada pela mesma Universidade Federal do Estado de Sergipe, que de fato não poderia garantir aos professores, em suas práticas, o mesmo referencial teórico de sua formação e, conseqüentemente, a mesma prática em sala de aula.

⁷⁶ - Entenda-se por FORMAÇÃO INICIAL o percurso de estudos superiores, realizado por cada um dos professores na graduação, exigido por lei para o exercício da profissão.

Entretanto, não faz sentido jogar unicamente na formação inicial a responsabilidade dos males enfrentados pelos professores em suas práticas. Como bem vimos no capítulo III, quando Tardif (2002) caracteriza a epistemologia da prática profissional, dizendo que se deve evitar a confusão entre saberes profissionais com os conhecimentos adquiridos na formação universitária. Os estudos realizados em Letras são um ponto de partida para o exercício da profissão. Sabe-se que é no dia-a-dia do trabalho enfrentado que se constrói a competência profissional. Assim, os conhecimentos adquiridos na graduação não garantem imediatamente aos professores estarem aptos à atuação profissional. Mas, acredito que é no acompanhamento dos processos de aprendizagem, pela vivência de seu trabalho no chão da escola, pela reflexão coletiva acerca dos desafios que adentram a sala de aula a cada dia, que se realize a verdadeira formação dos professores, ou seja, formação em serviço.

Portanto, em se considerando que a formação inicial do professor exerce também certa influência sobre a prática em sala de aula, apresentarei no capítulo seguinte, a configuração dos currículos das habilitações em línguas estrangeiras, da graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, onde os três professores observados realizaram suas formações iniciais. Com esse percurso, tentarei identificar elementos que representem elos com alguns dados apreendidos das abordagens de ensino dos professores-sujeito desta pesquisa.

CAPÍTULO IX

FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Neste capítulo, pretendo apresentar dados da formação inicial dos professores observados, que possam explicar a maneira de ensinar de cada um dos docentes ou alguns traços revelados nas abordagens de ensino, registrados no capítulo anterior. Esse percurso será realizado para que possamos compreender se houve algum tipo de influência na prática revelada, marcada pela formação inicial recebida pelos professores. Ressalto que a intenção não é de constatar a reprodução da *teoria* vista no curso de Letras na *prática* em sala de aula, mas observar se houve coerência entre elas.

Acredito, assim, que a prática do professor também reflita elementos da formação teórica, mesmo que seja minimamente.

Outro aspecto importante a ser considerado na elaboração deste capítulo diz respeito à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, no sentido de que os professores para atuarem na educação básica devem ter cursos de licenciaturas, graduação plena. Ciente disso, penso que seja importante conhecer também o processo de formação dos professores de línguas estrangeiras promovida, em nosso caso, pela Universidade Federal de Sergipe.

No Estado de Sergipe, os aspirantes à docência de línguas estrangeiras podem realizar sua formação inicial na Universidade Federal de Sergipe (UFS), única instituição pública de ensino superior, onde os três professores observados nesta pesquisa se diplomaram. O Departamento de Letras dessa Universidade oferece apenas três habilitações em línguas estrangeiras: espanhol, francês e inglês. O Estado conta com outras instituições particulares de ensino superior, mas que não oferecem as três línguas enfocadas neste trabalho, restringindo-se à língua inglesa.

9.1 O Departamento de Letras da UFS

Neste item, um breve histórico será realizado sobre a criação do Departamento de Letras e dos currículos seguidos pelos três professores.

Segundo o histórico do curso de Letras⁷⁷, sabe-se que sua criação se deu em 20 de setembro de 1950, juntamente com a Faculdade de Filosofia. Inicialmente, seu funcionamento foi autorizado provisoriamente pelo governo Federal para diplomar bacharéis e licenciados nos cursos de Letras Neoclássicas e Letras Anglo-germânicas. O autor desse texto, professor doutor Antônio Ponciano Bezerra, coletou depoimentos de professores que vivenciaram sua fundação e que expressaram seus pontos de vista sobre a representação do Curso de Letras na época:

⁷⁷ - Cf. http://www.ufs.br/departamentos/dle/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=68. Acessado em outubro de 2009.

“Era um curso muito sério e eficiente (...). Os professores eram pessoas distinguidas do meio cultural (...), de nível superior, competentes, capazes, autodidatas, vocacionadas para a arte de ensinar. (...). Os alunos eram muito interessados, responsáveis e assíduos, pessoas que trabalhavam pelo dia e, por isso mesmo, ciosas de vencer, no tempo previsto, as dificuldades do curso noturno”.

Outro professor acrescentou:

“O Curso de Letras se dividia em Letras Neoclássicas e Letras Anglo-Germânicas. O primeiro, com ênfase no Português e Francês, e o segundo, no Inglês, ambos com as respectivas literaturas. Estudava-se ainda o Espanhol, o Italiano, no tipo A, e o Alemão, no tipo B. O curso funcionava em sistema seriado, de quatro anos letivos, sem a contagem de créditos. Nos três primeiros anos, se fazia o estudo das línguas e literaturas e, no último ano, o das disciplinas didáticas e respectivas práticas. Os professores eram escolhidos por um Conselho Técnico, levando-se em conta a competência dos candidatos. Predominavam os bons professores. Os alunos, na sua maioria, eram do sexo feminino”.

Com algumas reformas curriculares havidas em 1970, 1980, 1993 e a última em 2008 , o curso de Letras, atualmente, não destoa do cenário nacional, pois oferece no presente ano de 2009, em seu campus da Capital, 08 (oito) licenciaturas plenas em Letras nas seguintes habilitações:

TABELA 11: Licenciatura em Letras da UFS e suas habilitações

HABILITAÇÃO	DURAÇÃO em anos		Créditos ⁷⁸	Carga horária	Vagas	TURNO
	Mín.	Máx.				
Espanhol	03	06	203	3.045	50	noturno
Inglês	03	06	203	3.045	50	noturno
Português	03	06	195	2.925	50	diurno
Português	03	06	195	2.925	50	noturno
Português/Espanhol	03	06	215	3.255	50	diurno
Português/Francês	03	06	215	3.255	30	diurno
Português/Francês	03	06	215	3.255	30	noturno
Português/Inglês	03	06	215	3.255	50	diurno

Fonte: Departamento de Letras/ setembro de 2009.

Pode-se destacar do quadro acima, as três Licenciaturas plenas em Letras com habilitação em espanhol, português/francês (diurno) e português/inglês, que representaram a *formação inicial* dos professores observados. Essas licenciaturas tiveram seus *currículos reformulados no ano de 2008*. Porém, os professores-sujeito da pesquisa seguiram os *currículos anteriores*.

9.1.1 Currículos do curso de Letras

Nos currículos anteriores⁷⁹ à reforma de 2008, os futuros professores de línguas cursavam disciplinas contabilizadas em créditos e distribuídas em três grandes áreas da formação em Letras: *lingüística, literária e psicopedagógica*.

⁷⁸ - 01 crédito equivale a 15 horas/aula.

⁷⁹ - Cf. currículo anterior à reforma de 2008 no anexo K.

Na seqüência, demonstrarei as matérias de ensino que compunham essas três áreas das habilitações em espanhol (153 créditos), português-francês/ diurno (197 créditos) e português-inglês/diurno (197 créditos). Com isso, será possível verificar a importância dada às matérias de ensino que se ocupavam dos aspectos didáticos da futura profissão dos estudantes em Letras.

9.1.1.1 Licenciatura em Letras-Espanhol

TABELA 12: Matérias de ensino da licenciatura em Letras-espanhol

LINGÜÍSTICA	LITERÁRIA	PSICOPEDAGÓGICA
Lingüística, língua latina, portuguesa e espanhola.	Teoria literária, literatura portuguesa, brasileira, espanhola, americana de expressão espanhola.	Psicologia do desenvolvimento, psicologia da aprendizagem, estrutura e funcionamento do ensino, didática geral e prática de ensino de espanhol.

9.1.1.2 Licenciatura em Letras-Português/Francês

TABELA 13: Matérias de ensino da licenciatura em Letras-Português/Francês

LINGÜÍSTICA	LITERÁRIA	PSICOPEDAGÓGICA
lingüística, filologia românica, língua latina, portuguesa e francesa.	teoria e crítica literárias, literatura brasileira, portuguesa, literatura	Psicologia do desenvolvimento, psicologia da

	francófona e clássica.	aprendizagem, didática geral, estrutura e funcionamento de ensino e as práticas de ensino do francês e do português.
--	------------------------	--

9.1.1.3 Licenciatura em Letras-Português/Inglês

TABELA 14: Matérias de ensino da licenciatura em Letras-Português/Inglês

LINGÜÍSTICA	LITERÁRIA	PSICOPEDAGÓGICA
lingüística, filologia românica, língua latina, portuguesa e inglesa.	teoria e crítica literárias, literatura brasileira, portuguesa, literatura inglesa, norte-americana e clássica.	Psicologia do desenvolvimento, psicologia da aprendizagem, didática geral, estrutura e funcionamento de ensino e as práticas de ensino do inglês e do português

Com esse levantamento das matérias ofertadas na formação inicial em Letras, Santana (2003) chegou à conclusão, após detalhada análise dos créditos atribuídos às disciplinas correspondentes às matérias de ensino mencionadas acima, que 48,0% do currículo estavam voltados para a formação em lingüística, 29,9% para a formação literária e 17,3% para a formação psicopedagógica. Com esses dados, o autor percebeu que apenas 4,2% eram reservados à formação específica do ensino de

língua, ou seja, às disciplinas de práticas de ensino I e II que tratavam das questões didáticas e do estágio supervisionado. Embora a tese de doutorado do docente enfoque apenas o curso de Letras português/francês, atribuo também aqui as considerações feitas ao curso de Letras português/inglês por apresentar praticamente a mesma estrutura curricular, diferenciando-se apenas nas matérias de ensino específicas em língua inglesa.

9.2 Configuração do currículo de Letras – Espanhol

Será utilizado o mesmo procedimento de Santana (2003) para calcular os percentuais que ocupavam as disciplinas correspondentes às matérias de ensino das três áreas na formação em Letras. O currículo de Letras – Espanhol compreendia 153 créditos, sendo 141 obrigatórios⁸⁰ e 12 optativos.⁸¹ Em função desses dados, chegaremos aos percentuais atribuídos à formação específica do professor no que diz respeito à didática do ensino da língua espanhola.

TABELA 15 - Currículo da licenciatura em Letras-Espanhol

FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA

MATÉRIAS	CRÉDITOS	%
Lingüística	08	5,2%
Língua espanhola	40	26,1%

⁸⁰ - Nesses 141 créditos obrigatórios, estão inclusos 04 (quatro) créditos referentes à disciplina *Introdução à Filosofia*, não contemplada nas três áreas enfocadas.

⁸¹ - O estudante deve cursar 12 (doze) créditos optativos em disciplinas de um currículo complementar sugerido pelo departamento.

Língua portuguesa	08	5,2%
Língua latina	08	5,2%
Produção de textos	08	5,2%
Fonética e fonologia espanhola	04	2,6%
TOTAL	76	49,6%

FORMAÇÃO LITERÁRIA

MATÉRIAS	CRÉDITOS	%
Estudos de teoria literária	08	5,2%
Fundamentos de literatura portuguesa	04	2,6%
Fundamentos de literatura brasileira	04	2,6%
Literatura espanhola	12	7,8%
Literatura americana de expressão espanhola	08	5,2%
TOTAL	36	23,5%

FORMAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

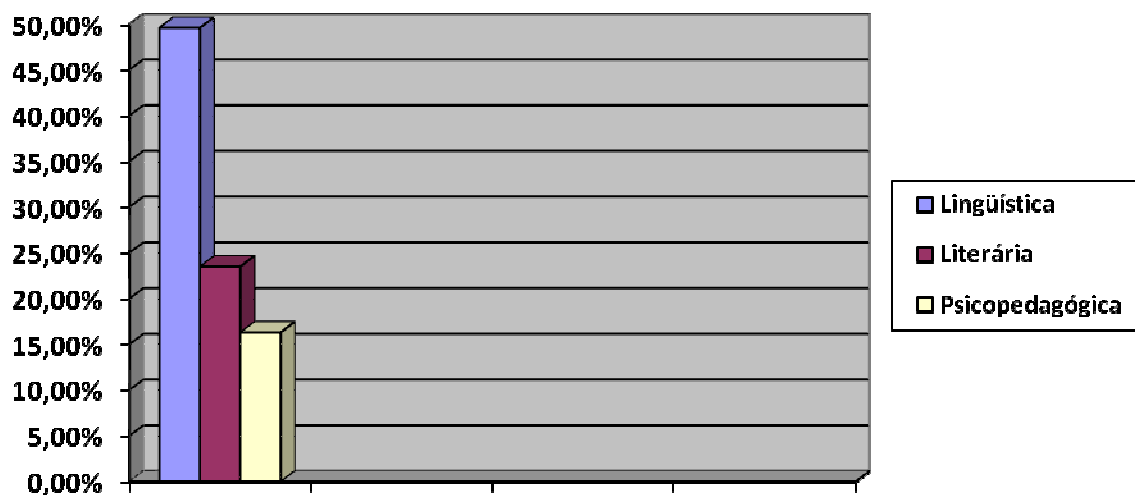
MATÉRIAS	CRÉDITOS	%
Introdução à psicologia do desenvolvimento	04	2,6%
Introdução à psicologia da aprendizagem	04	2,6%
Estrutura e funcionamento		

de ensino	04	2,6%
Didática geral	05	3,2%
Prática de ensino de espanhol	08	5,2%
TOTAL	25	16,3%

No gráfico abaixo, pode-se visualizar melhor os percentuais atribuídos aproximadamente às três grandes áreas de formação em Letras – Espanhol.

Figura 01

Gráfico: DIMENSÕES FORMATIVAS NA LICENCIATURA EM LETRAS-ESPANHOL



Como demonstrado acima, a licenciatura em Letras - espanhol também recebe um percentual maior na formação lingüística. A importância dada às disciplinas que compõem essa área de formação é um traço de um entendimento generalizado de que o professor, proficiente na língua que ensina, desempenhará seu trabalho com êxito. Sabe-se que isso é uma ilusão. Nenhuma formação inicial é bastante suficiente

para garantir pleno êxito no exercício da docência, ainda mais quando se sabe que as questões didáticas são precisamente discutidas e estudadas em apenas duas disciplinas de *práticas de ensino*, alocadas nos últimos semestres do curso. E, além disso, esse quadro pode ser ainda mais agravado quando alguns professores assumem seu papel em sala de aula sem serem proficientes na língua que ensinam.

Essa formação tão importante e necessária em didática no ensino de línguas, mas infelizmente minimizada, representa apenas 5,2% do currículo da licenciatura em Letras-espanhol. Portanto, representa a mesma deficiência encontrada nas outras duas habilitações duplas em português-francês e português-inglês.

9.3 Matérias - *Prática de ensino de espanhol, francês e inglês*

A matéria – prática de ensino – é desmembrada em (02) duas disciplinas: prática de ensino I e II em espanhol, francês e inglês. Essas disciplinas totalizam apenas 08 (oito) créditos durante a formação do futuro professor de línguas estrangeiras no Departamento de Letras em questão. Para Santana (2003) são essas disciplinas que se encarregam da formação específica para o ensino de línguas nas escolas de níveis fundamental e médio. Como vimos na seção anterior, essa formação representa apenas 4,2% do currículo nas licenciaturas duplas e 5,2% na licenciatura em espanhol. Dessa forma, esses dados representam uma grande deficiência na formação em Letras por não levar em consideração a necessidade de uma ampliação de carga horária para que os programas sejam repensados e contemplem reflexões sobre os reais desafios atuais a serem enfrentados pelos futuros professores de línguas.

Além da divulgação desses percentuais, penso que seria de extrema importância a verificação dos conteúdos previstos nas ementas das duas disciplinas de *prática de ensino* nas três línguas e o que pensam os professores formadores⁸² sobre a representação de suas disciplinas na formação do professor de línguas.

Essas informações talvez sinalizem alguma influência da formação inicial recebida pelos professores observados em suas práticas em sala de aula.

9.3.1 Ementas das disciplinas de prática de ensino

TABELA 16: Ementas das disciplinas de prática de ensino

DISCIPLINAS	EMENTAS
Prática de ensino de espanhol I	Estudo e análise da produção bibliográfica para o ensino de espanhol. Estudo e análise de situações da prática docente de espanhol nas escolas sergipanas. Contato com o contexto das escolas para a realização de pesquisas-diagnósticas.
Prática de ensino de espanhol II	Planejamento de unidades didáticas, seleção de material didático, técnica de elaboração de relatório, técnica de avaliação em língua estrangeira, prática docente em uma escola da rede oficial.
	Os diversos níveis de língua. Os métodos (fonético, psicológico, séries de Gouin, direto científico). A fase oral (o

⁸² - *Professor formador* é entendido aqui como o responsável pelas disciplinas de prática de ensino I e II.

Prática de ensino de francês I	estágio fonético). A leitura (tipos). A escrita. Planejamento de uma aula (apresentação do texto, exploração, fixação).
Prática de ensino de francês II	Treinamento [sic] em micro-aulas acompanhadas de debates. Material didático no ensino da língua. Técnicas de formulação de testes e formas de avaliação. Relatórios executados em equipe sobre as aulas dadas para discussão com o orientador. Estágio orientado em escolas da comunidade.
Prática de ensino de inglês I	Métodos e técnicas do ensino do Inglês como língua estrangeira (Fonologia, morfologia e sintaxe).
Prática de ensino de inglês II	Metodologia lingüística, técnicas de ensino e temas de lingüística aplicada. Estágio em escolas da comunidade.

Fontes: Departamento de Apoio Didático-Pedagógico/PROGRAD/UFS e programas de disciplinas

Os dados desse quadro constam do programa oficial das disciplinas em questão. Assim, eles poderão ajudar a consultar os conteúdos sugeridos pelos professores formadores nas disciplinas de *prática de ensino*.

Muitas vezes, essas *ementas* representam simplesmente textos formais, exigidos no projeto pedagógico do curso, servindo apenas de orientação ao *professor formador* na elaboração do programa de sua disciplina. Assim sendo, em se tratando de um registro administrativo, percebe-se que esses textos muitas vezes deixam de ser atualizados, cabendo então ao professor reelaborá-los de acordo com as tendências atuais a serem seguidas.

Dessa forma, como as orientações previstas nas *ementas* nem sempre refletem o que é ministrado em sala de aula. Decidi a partir de um certo momento não considerar o conteúdo previsto nelas e sim conhecer, sobretudo, o que os professores formadores das práticas de ensino de espanhol, francês e inglês realmente promoviam em suas aulas na época em que os três professores de línguas desta pesquisa tiveram suas formações.

Esse trabalho foi realizado durante algumas aulas assistidas na disciplina de prática de ensino II, o que possibilitou fazer anotações, aplicar questionários aos *professores formadores* e aos estudantes, fazer intervenções quando solicitado, filmar simulações de aulas e ter acesso aos programas das disciplinas.

9.3.1.1 Prática de ensino de espanhol

Foram assistidas a 14 (quatorze) horas/aula da prática de ensino de espanhol II, no período de 08 de novembro de 2006 a 07 de fevereiro de 2007. Nesse período houve momentos de paralisação das atividades em função de seminários acadêmicos e do recesso natalino.

O programa⁸³ dessa disciplina foi elaborado a partir dos seguintes tópicos:

- identificação;
- ementa;
- objetivos;

⁸³ - Cf. cópia do programa no anexo L.

- conteúdos;
- metodologia;
- avaliação;
- bibliografia.

Desse programa, enfocarei os tópicos dos *objetivos* e *conteúdos*, pois são esses dados que caracterizarão o que foi estudado pelo professor de espanhol observado.

Assim, a prática de ensino de espanhol II objetivava *“refletir sobre a importância do ensino da língua espanhola no contexto nacional e local; preparar uma unidade didática com a finalidade de desenvolver as quatro habilidades básicas nos aprendizes de espanhol de uma das séries do ensino básico e redigir um relatório onde constassem a utilização, análise e avaliação dos resultados obtidos.”*

Com tais objetivos, percebe-se que a disciplina dá um enfoque importante sobre os aspectos de representação do ensino da língua espanhola e sobre o referencial metodológico – enfoque comunicativo - a ser utilizado nas aulas elaboradas pelos estudantes estagiários. Entretanto, em seus objetivos, o estágio supervisionado não é mencionado. Isso se explica pela falta ainda de campo de estágio nas escolas da comunidade, problema esse que já foi mencionado nesta tese. Diante disso, como alternativa, o professor formador promoveu simulações de aulas entre os próprios estudantes e algumas dessas aulas foram filmadas para fins desta pesquisa.

Quanto ao conteúdo, essa disciplina se ocupa da elaboração de uma unidade didática a partir do plano elaborado na disciplina pré-requisito - prática de ensino I. Para sua realização, são as simulações de aulas que ocorrem entre os próprios alunos da disciplina. E para concluir o curso e sua formação didática para o ensino da língua espanhola, os alunos redigem um relatório final.

Portanto, o programa da disciplina “*Prática de ensino de espanhol II*” contempla em parte a orientação prevista em sua ementa, ficando comprometido, temporariamente, o estágio supervisionado. Esse problema poderá ser solucionado com a inserção do ensino do espanhol, como previsto em lei, na rede de ensino da educação básica.

9.3.1.1.1 Representações do *professor formador* da prática de ensino de espanhol II

Para conhecer as representações do *professor formador* da Universidade pública de onde saiu formado o professor de língua espanhola, um questionário⁸⁴ com 33 (trinta e três) questões foi aplicado, pautado em questões sobre:

- *dados pessoais;*
- *a disciplina prática de ensino;*
- *concepção de formação do professor;*

⁸⁴ - Cf. cópia do questionário “professor formador”, no anexo M.

- *crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.*

De acordo com esse questionário, o perfil do *professor formador de espanhol* foi caracterizado como professor doutor, com formação máxima em didática de línguas e com larga experiência no ensino de línguas espanhola e francesa em instituições de ensino fundamental, médio e superior da rede pública e em cursinhos particulares de línguas.

As respostas dadas às questões 23, 26, 27 e 31 configuram as representações do professor formador em relação a seu trabalho e ao contexto da prática de espanhol nas escolas.

Questão 23. Na condição de professor-formador, você se considera satisfeito com seu trabalho na disciplina “Prática de Ensino”?

“Sim, uma vez que sou consciente da realidade em que a P.E. se realiza e visto que tento (senão fazer como devia) pelo menos fazer o melhor que se pode diante das circunstâncias: falta de escolas para estágio, semestre não coincide com o das escolas, etc.” (Professor formador de espanhol)

Questão 26. Em sua opinião, o que é ser um bom professor de línguas?

“O professor que sabe e faz, mas, sobretudo o professor que é. Antes de saber a língua e fazê-la “ensinável e aprendível”, o professor tem que ser humano e ver-se como um educador e não um mero executor.” (Professor formador de espanhol)

Questão 27. Na sua concepção, que princípios devem conduzir a formação dos futuros professores de línguas estrangeiras?

“Considerando a pragmaticidade da língua e os princípios cognitivo-construtivistas da aprendizagem, acredito que o desenvolvimento da competência comunicativa deve nortear a formação dos professores. Se queremos que nossos alunos desenvolvam a competência comunicativa, nossos professores precisam ser preparados para tal.” (Professor formador de espanhol)

Questão 31. **Você considera necessária alguma mudança na prática de ensino de línguas estrangeiras nas escolas oficiais? Se sua resposta for afirmativa, dê a sua sugestão. E se for negativa, justifique sua resposta.**

“A superação da problemática de ensino de línguas passa, primeiramente, pela superação de uma política de ensino, de preferência plurilíngüe, para as línguas. Isso existindo, haveria objetivos claros, investir-se-ia na formação e na superação dos problemas ligados ao contexto da sala de aula: grupos enormes, poucas horas, falta de objetivos e de continuidade, recursos, etc.” (Professor formador de espanhol)

9.3.1.1.2 Considerações sobre a formação inicial do professor-sujeito de espanhol e sua abordagem de ensino

Os dados levantados até aqui mostram direcionamentos dados à formação inicial recebida pelo professor de espanhol.

Como já relatado, os dados da abordagem de ensino⁸⁵ do professor de espanhol revelaram que o docente tem consciência de que a língua é um instrumento

⁸⁵ - Cf. capítulo VIII.

de comunicação e interação social. Porém, sua prática em sala de aula mostrou a aplicação de princípios da metodologia estruturalista.

De acordo com as informações dos documentos formais das disciplinas de prática de ensino I e II e no questionário respondido pelo *professor formador*, pude verificar que houve estudos sobre as abordagens metodológicas havidas no ensino de línguas e uma orientação sobre a utilização atual do *enfoque comunicativo*. Por isso, percebe-se que o professor observado conhece as linhas gerais dessa orientação, mas não estão presentes em sua prática em sala de aula.

Nesse caso, penso que seja de extrema importância vivenciar na prática o que se prevê na teoria, ou seja, aprender fazendo, colocando a “mão na massa”. Às vezes, há um grande distanciamento entre o que se pretende fazer e o que realmente é feito. Isso acontece em função de inúmeros fatores negativos, como já mencionados anteriormente, que interferem e impedem a realização de uma prática considerada coerente.

9.3.1.2 Prática de ensino de francês

Foram assistidas a 22 (vinte e duas) horas/aulas da disciplina “Prática de ensino de Francês II”, no período de 09 de novembro de 2006 a 1º de fevereiro de 2007.

A programação didática⁸⁶ dessa disciplina apresentava os seguintes tópicos:

- identificação;
- objetivos da disciplina;
- proposta;
- conteúdo;
- metodologia;
- avaliação;

Em relação aos *objetivos* dessa disciplina, foram previstas as seguintes ações: *“desenvolver atitudes e tomar consciência dos problemas do ofício – professor de língua e cultura francesa; elaborar ou selecionar material pedagógico adaptado às necessidades, condições e aos interesses dos alunos da rede pública de ensino; Discutir e explicitar critérios e práticas de ensino do francês língua estrangeira; analisar e avaliar atividades propostas na sala de aula; preparar um programa pedagógico que favoreça nos alunos a capacidade de se comunicar, falar e agir sobre o mundo etc.; redigir um relatório final sobre a utilização, análise e avaliação dos resultados observados.*

Com esses objetivos, percebe-se que a disciplina se preocupava com o papel a ser desempenhado pelo futuro professor, tomando consciência da realidade das escolas de ensino fundamental e médio onde possivelmente iria atuar. Outro traço interessante no programa é a orientação da seleção do material em função dos interesses dos alunos. Isso mostra que o aluno se torna o centro do processo de ensino

⁸⁶ - Cf. cópia do programa da disciplina “Prática de ensino de francês II”, no anexo N.

e aprendizagem. Em decorrência disso, o programa contemplava também o referencial metodológico cristalizado atualmente no ensino de línguas - o enfoque comunicativo.

De acordo com sua proposta, a disciplina visa a um estágio supervisionado em escolas públicas de ensino fundamental e/ou médio, entendida pelo *professor formador* como um investimento na formação contínua do futuro professor. Nesse caso, entendo que a continuação dos estudos diz respeito àqueles ainda da formação inicial, pois os estudantes agem apenas como observadores e estagiários em sala de aula. Infelizmente, esse trabalho é comprometido freqüentemente pela falta de espaço destinado ao estágio supervisionado, tendo em vista o recuo do ensino do francês na rede oficial de ensino. Além disso, quando há desencontros entre os calendários letivos da Universidade e do Colégio de Aplicação, nada também pode ser feito.

Quanto ao *conteúdo*, essa disciplina propôs aos estudantes estudos comparativos em relação ao que acontecia antes e o que acontece atualmente na área da didática do francês - língua estrangeira. Para isso, o *professor formador* se inspirou no modelo de Daniel Coste (1994) em função de sua concepção de programa. Pois, para o autor, “*un programme, pour remplir sa fonction, devrait, d’une façon ou d’une autre [...] fournir des informations sur les sept domaines suivants par rapport à l’enseignement et à l’apprentissage d’une langue étrangère.*»⁸⁷ (Id.,1994, p.176). São sete tópicos analisados pelo autor entre as décadas de 60 a 90 e que foram propostos no programa aqui analisado:

⁸⁷ - “Um programa, para fazer jus à sua função, deveria de um jeito ou de outro [...] fornecer informações sobre os sete aspectos seguintes em relação ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.” (Tradução minha).

1. Os espaços;
2. O tempo;
3. Os objetivos;
4. As avaliações;
5. Os conteúdos;
6. Os materiais didáticos;
7. As ideologias

Além desse referencial, constatei que o programa dessa disciplina contemplava a orientação prevista em sua ementa, sobretudo, quando se trata da organização e elaboração de um plano para o estágio supervisionado em escolas da comunidade.

Durante algumas aulas assistidas, o *professor formador* me solicitou algumas intervenções no sentido de participar das discussões teóricas, tendo em vista que minha atuação como professor também é na área de francês da mesma instituição. Assim, o *professor formador*, na aula do dia 21 de dezembro de 2006, distribuiu aos alunos cópia de um texto de minha autoria que fora publicado em um jornal local, cujo tema era: “*Proletarização do trabalho docente*”. Lemos juntos e os alunos se sentiram à vontade para me fazer perguntas de esclarecimentos sobre algumas questões abordadas.

Outra intervenção feita ocorreu no dia 04 de janeiro de 2007, com a solicitação feita pelo *professor formador*, para eu apresentar a importância do *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CEERL) no processo de ensino e aprendizagem de línguas e sua contribuição na concepção do manual FORUM, método de ensino de francês-língua estrangeira, adotado na Licenciatura em Letras: português-francês.

Ao realizar essas intervenções, tive a certeza de que a metodologia adotada nesta tese, no que diz respeito à *pesquisa-ação crítico colaborativa* realmente se efetivava.

9.3.1.2.1 Representações do professor formador da prática de ensino de francês II

As representações do *professor formador* de francês foram apreendidas do mesmo questionário aplicado aos outros professores formadores.⁸⁸

Os dados informaram que o *professor formador de francês* tem formação máxima como especialista em língua portuguesa, com vários cursos realizados na França na área da didática do francês língua estrangeira e que tem vasta experiência no ensino das línguas francesa e portuguesa em instituições de ensino fundamental, médio e superior da rede pública e em cursinho particular de língua francesa.

⁸⁸ - Cf. anexo M.

Foram as questões 23, 26, 27 e 31 que registraram os dados sobre as representações do professor formador em relação a seu trabalho e ao contexto da prática de francês nas escolas.

Questão 23. Na condição de professor-formador, você se considera satisfeito com seu trabalho na disciplina “Prática de Ensino”?

“Não, por algumas razões: a) descompasso entre o calendário da UFS e o das escolas; b) o funcionamento do Colégio de Aplicação (E. fundamental) no mesmo horário do curso de Letras; c) o momento em que a disciplina “Prática de ensino” aparece no currículo para cobrir teoria e prática; d) o desaparecimento gradativo do francês nas escolas; e) o fato de os estudantes fazerem muitas disciplinas na hora da “prática.” (Professor formador de francês)

Questão 26. Em sua opinião, o que é ser um bom professor de línguas?

“É aquele que não pára no tempo e no espaço. Melhor dizendo, é aquele que está sempre pronto a refletir sobre sua prática docente em função do momento histórico, suas transformações e, conseqüentemente, de sua clientela.” (Professor formador de francês)

Questão 27. Na sua concepção, que princípios devem conduzir a formação dos futuros professores de línguas estrangeiras?

“Princípios que levem em conta o aluno e o professor como parceiros na aprendizagem de uma língua estrangeira em um contexto escolar cruel, por falta de vontade política dos nossos dirigentes.” (Professor formador de francês)

Questão 31. Você considera necessária alguma mudança na prática de ensino de línguas estrangeiras nas escolas oficiais? Se sua resposta for afirmativa, dê a sua sugestão. E se for negativa, justifique sua resposta.

“Sim. É difícil sugerir alguma coisa exeqüível quando se tem francês apenas em 06 (seis) escolas públicas e com tendência claríssima a desaparecer de quase todas elas a prazo imediato, conforme depoimentos verbais dos próprios professores das referidas escolas e dos pré-formandos nos seus relatórios de observação de aulas.” (Professor formador de francês)

9.3.1.2.2 Considerações sobre a formação inicial do professor-sujeito de francês e sua abordagem de ensino

Como já vimos, a abordagem de ensino do professor de francês observado⁸⁹ foi caracterizada pela tentativa da utilização do enfoque comunicativo em sala de aula, porém sem consciência do referencial teórico empregado.

Com as informações dos documentos formais das disciplinas de *prática de ensino I e II* e do *questionário* respondido pelo professor formador, percebe-se que houve uma preocupação com as abordagens metodológicas havidas no ensino de línguas e um espaço significativo para o estudo da competência de comunicação na aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, os princípios do *enfoque comunicativo* foram vistos e reconhecidos nas análises críticas de manuais de ensino de francês. Embora esse percurso teórico tenha acontecido durante a sua graduação, as atividades na sala de aula do professor de francês observado não apresentaram ainda a aplicação desejada.

9.3.1.3 Prática de ensino de inglês

No período de 11 de outubro de 2006 a 12 de fevereiro de 2007, foram assistidas a 18(dezoito) horas/aula da disciplina Prática de ensino de inglês II. Sua programação didática⁹⁰ foi elaborada a partir dos seguintes tópicos:

⁸⁹ - Cf. capítulo VIII.

- objetivo;
- procedimentos;
- avaliação;
- bibliografia.

Os objetivos estabelecidos foram: *“refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem e proporcionar oportunidades para que os alunos do curso de Letras/Inglês apliquem seus conhecimentos teóricos em diversas situações de práticas pedagógicas em escolas da rede pública de ensino fundamental e médio de Sergipe.”*

Em relação ao conteúdo, o programa não o delimita especificamente. Pode, contudo, depreendê-lo dos procedimentos estabelecidos, como por exemplo: a preparação do plano de estágio supervisionado em escolas da rede pública e a observação e o levantamento de fatores que interferem de maneira positiva e negativamente no processo de ensino/aprendizagem. Foi no programa da “prática de ensino de inglês I”, que pude encontrar a orientação dada acerca de algumas metodologias empregadas no ensino de línguas.

Percebe-se que o programa contempla parte da ementa oficial da disciplina, ou seja, a realização do estágio supervisionado, ficando, portanto, excluído o conteúdo que serviria de estudos nessa disciplina: *“metodologia lingüística, técnicas de ensino e temas de lingüística aplicada.”*

⁹⁰ - Cf. cópia do programa da disciplina “Prática de ensino de inglês II”, no anexo O.

Apesar da presença do ensino de inglês ser diferente das demais línguas nas escolas públicas de Sergipe, ou seja, é o inglês que se torna praticamente a única língua estrangeira ensinada aos alunos de nível fundamental e médio, o estágio supervisionado não foi realizado naquele semestre letivo em função do descompasso entre os calendários da Universidade e das escolas. Como alternativa, uma única aula simulada foi realizada entre os próprios alunos da disciplina de prática de ensino. Essa aula foi também filmada.

9.3.1.3.1 Representações do professor formador da prática de ensino de inglês II

O *professor formador* de inglês respondeu ao mesmo questionário⁹¹ que os demais colegas.

De acordo com esse questionário, o professor formador de inglês tem como formação máxima *mestrado em Letras* e uma longa experiência no ensino da língua inglesa em escolas públicas e particulares e em cursinhos de língua inglesa.

As questões 23, 26, 27 e 31 registraram os dados sobre suas representações em relação a seu trabalho e ao contexto da prática de inglês nas escolas.

Questão 23. Na condição de professor-formador, você se considera satisfeito com seu trabalho na disciplina “Prática de Ensino”?

⁹¹ - Cf. anexo M.

“Sim, considero que desenvolvo um trabalho relevante para a formação do jovem professor. Porém, entendo que a formação do professor é um trabalho contínuo, que se desenvolve no cotidiano da vida profissional do docente. Muitos dos meus alunos já são professores de cursinhos de inglês, conseqüentemente, também recebem formação profissional em outros ambientes. Valorizo muito todas as experiências profissionais dos alunos, neste sentido tento proporcionar um clima propício à troca de idéias, opiniões e experiências.” (Professor formador de inglês)

Questão 26. Em sua opinião, o que é ser um bom professor de línguas?

“O bom professor de línguas é aquele que planeja suas atividades pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos. Ou seja, é a dinâmica da classe que vai proporcionar ao docente as diretrizes do seu trabalho. Acredito que uma boa prática pedagógica requer, que o professor conheça seus alunos, os assuntos de seus interesses, suas histórias de vida, suas dificuldades em relação à aprendizagem, suas motivações em relação à língua estrangeira e aos seus estudos de maneira geral, suas práticas fora da escola, etc. O bom professor não deve apenas trabalhar os aspectos lingüísticos da língua, mas também utilizar a língua estrangeira como ferramenta básica, que habilitam crianças e jovens a participar do processo civilizatório do nosso contexto histórico.” (Professor formador de inglês)

Questão 27. Na sua concepção, que princípios devem conduzir a formação dos futuros professores de línguas estrangeiras?

“Competência lingüística e atualização permanente nas disciplinas relacionadas à ciência da educação; respeito ao aluno; abertura ao diálogo como mecanismo de resolução dos conflitos, que surgem na aula; compromisso com o ensino da língua estrangeira e com a formação integral do discente.” (Professor formador de inglês)

Questão 31. Você considera necessária alguma mudança na prática de ensino de línguas estrangeiras nas escolas oficiais? Se sua resposta for afirmativa, dê a sua sugestão. E se for negativa, justifique sua resposta.

“Sim. A questão é muito delicada, pois faz parte de um processo que contém vários elementos. Alguns destes elementos são de natureza da própria política educacional do governo, que não valoriza o ensino da língua estrangeira. Outros são relacionados à administração das escolas, diretores e coordenadores que não valorizam a importância do inglês na formação do jovem, e em alguns casos são preconceituosos e até contra o ensino da língua considerada do “império.” Com a proliferação dos Cursos de Letras em faculdades particulares também têm aumentado a questão da má formação do professor de línguas, fato que tem uma implicação importante na prática do professor na sala de aula. Como sugestão para amenizar a questão, sugiro o seguinte: o aluno ter direito a optar pela língua estrangeira a ser estudada na escola. Redução do número de alunos por turma. Distribuição gratuita de material didático para alunos e professores. Nas escolas da rede pública de Sergipe, os alunos não recebem o livro didático. Cursos de atualização para os professores durante o período letivo. Geralmente os professores não discutem as suas próprias práticas pedagógicas. Em geral eles se eximem de qualquer responsabilidade pelo fracasso dos jovens.” (Professor formador de inglês)

9.3.1.3.2 Considerações sobre a formação inicial do professor-sujeito de inglês e sua abordagem de ensino

Retomando a caracterização da abordagem de ensino do professor-sujeito de inglês⁹² observado, vimos que ela apresentava traços da metodologia tradicional, ou seja, ênfase no estudo da gramática pela gramática, sem que houvesse a contextualização do conteúdo promovido em sala de aula. Entretanto, o professor comprovou ter consciência de algumas características de outros referenciais metodológicos. A não realização em sala de aula de outra abordagem foi justificada pelas dificuldades de aplicação, encontradas naquela realidade escolar.

⁹² - Cf. capítulo VIII.

Nos dados coletados nos documentos formais das disciplinas de prática de ensino I e II e no questionário respondido pelo professor formador, depreende-se que houve uma atenção dada à reflexão sobre os inúmeros aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Embora o professor-sujeito de inglês observado tenha acompanhado todo o repertório apresentado durante a sua formação inicial, sua prática em sala de aula foi influenciada pelos condicionantes da realidade escolar vivenciada. Porém, penso que sejam esses os desafios do dia-a-dia do professor ao exercer seu papel de educador-transformador.

A realização desse levantamento de dados sobre a formação inicial dos professores observados foi motivada pela idéia de que a prática do professor em sala de aula reflete também a orientação teórica recebida. Vimos que, no curso de Letras da UFS, nas três licenciaturas de línguas estrangeiras, havia um percentual maior atribuído às matérias de ensino que compunham a área de conhecimentos lingüísticos. A crítica feita a essa ênfase dada à formação lingüística vai no sentido de que a proficiência do futuro professor na língua-alvo não garante automaticamente sucesso em sua prática na sala de aula. Pudemos perceber que o percentual da matéria prática de ensino minimiza verdadeiramente sua preparação em relação aos aspectos didáticos que permearão seguramente seu trabalho em sala de aula.

Assim, o resultado do percurso deste capítulo confirma que apesar da exposição dos professores observados a um vasto repertório teórico durante a

formação inicial, suas práticas não garantiram uma aplicabilidade significativa de princípios que norteassem a didática das línguas estrangeiras. As abordagens de ensino praticadas demonstraram nas aulas assistidas apenas a aplicação de algumas noções didáticas fragmentadas.

Portanto, convenço-me cada vez mais de que a teoria é importante para tornar o profissional competente no que faz, mas que é também na prática que essa teoria toma sentido e se efetiva. É preciso que já na formação inicial do professor haja uma preocupação maior com o *fazer*, colocando o futuro professor em situação de desafio para que os sucessos e fracassos representem avanços na formação docente.

“Seja qual for a modalidade da formação em serviço, uma coisa é certa: a prática é o conteúdo que temos de estudar.” Fernando José de Almeida

QUARTA PARTE

REFLEXÕES COM OS PROFESSORES-SUJEITO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

CAPÍTULO X

Intervenção-colaborativa na prática dos professores-sujeito de línguas estrangeiras

Este último capítulo servirá para o registro do trabalho de intervenção, desenvolvido com os professores de línguas estrangeiras observados na presente pesquisa, posteriormente às discussões e reflexões acerca das apresentações dos dados de suas *abordagens de ensino*⁹³.

Esse trabalho consistiu na realização de uma oficina de estudos que nos proporcionou um espaço para a reflexão coletiva dos três professores e o pesquisador. Os trabalhos foram divididos em 02(duas) sessões coletivas, com duração de 04(quatro) horas a primeira e de 02(duas) horas a segunda. Além dessas, foram realizadas mais 03(três) sessões individuais⁹⁴ de 02(duas) horas cada. Assim, houve uma carga horária total de 12(doze) horas. Esses encontros aconteceram na Aliança Francesa de Aracaju, de acordo com o seguinte cronograma:

⁹³ - Objeto de estudo do capítulo VIII.

⁹⁴ - As sessões individuais serviram para a reflexão com cada um dos professores sobre os resultados dos dados coletados em suas aulas filmadas (autoconfrontação), questionários e entrevista. Elas foram concebidas dessa forma para não trazer nenhum tipo de constrangimento aos professores na hora das revelações dos dados.

TABELA 17: Cronograma das sessões realizadas na oficina de estudos

DATA	HORÁRIO	TIPO DE SESSÃO
25.08.09	08h às 12h	Coletiva
1º.09.09	08h às 10h	Coletiva
1º.09.09	10h15 às 12h15	Individual (espanhol)
02.09.09	08h30 às 10h30	Individual (inglês)
03.09.09	08h30 às 10h30	Individual (francês)

Essa oficina foi esquematizada e efetivada de acordo com o seguinte programa:

TABELA 18: Programa da oficina de estudos

O F I C I N A		
Tema	Por uma prática reflexiva no ensino de línguas estrangeiras	
Ministrante	Prof. Renilson Oliveira (doutorando/DLM-USP)	
Objetivo geral	Discutir os dados coletados na pesquisa de campo, através dos questionários, autoconfrontações e entrevistas.	
Objetivos específicos	Criar conjuntamente mecanismos para uma tomada de consciência da importância da prática reflexiva contínua no ensino de línguas estrangeiras e gerar coletivamente instrumentos de ação que possam representar mudanças significativas no ensino de línguas estrangeiras em função dos dados analisados na pesquisa.	
Público-alvo	Os três professores de línguas estrangeiras (espanhol, francês e inglês) observados durante a pesquisa de campo.	
Duração	12 horas	
Programa	Sessões coletivas	Tema: Por uma prática reflexiva no ensino de línguas estrangeiras, tendo em vista às tendências metodológicas atuais.
	Sessões individuais	Tema: Revelações dos dados da pesquisa e reflexão sobre mecanismos de ação a serem introduzidos na sala de aula.

10.1 Intervenção-colaborativa

Poder realizar um trabalho desse porte com os professores de línguas significou romper com uma prática de pesquisa em que o pesquisador adentrava a sala de aula, registrava e coletava dados, mas não retornava à escola para informar e discutir os resultados obtidos. Esse tipo de postura tradicional nas pesquisas da área de educação sempre foi criticada e aconselhada a ser evitada por não efetivar nenhum tipo de contribuição para a transformação da realidade estudada.

Sendo assim, o objetivo da realização dessa oficina consistiu em dar retorno aos professores-sujeito dos dados obtidos na pesquisa realizada em suas aulas. Com isso, seria possível vislumbrar conjuntamente mecanismos de transformação dos problemas detectados nas práticas analisadas.

Como foi visto no *capítulo I* desta tese, o referencial metodológico adotado respaldou a realização de uma *pesquisa-ação*, que permite ao professor-sujeito, em consonância com o pesquisador de refletir sobre a sua própria prática com o objetivo de encontrar possíveis soluções para problemas detectados. Esse tipo de intervenção do *pesquisador* no trabalho do *pesquisado* é possível quando existe previamente um acordo entre ambos, caracterizando o que PIMENTA (2005b) denomina de metodologia de *Pesquisa-ação crítico colaborativa*.⁹⁵

⁹⁵ - Cf. capítulo I.

10.2 Primeira sessão coletiva: refletindo sobre o papel do professor reflexivo

Discutimos, neste primeiro encontro, a estrutura da *oficina de estudos* a ser realizada, que tinha o objetivo, através do processo reflexivo, de buscar idéias capazes de aprimorar a realidade detectada nas aulas observadas. Como não houve nenhuma objeção por parte dos participantes, os trabalhos foram iniciados.

A primeira *sessão coletiva* se ocupou de um estudo teórico sobre a *prática reflexiva do professor de línguas estrangeiras*. Esse tema foi provocado pelo aporte teórico da presente pesquisa que não tolera mais uma prática docente apoiada numa conduta individualizada e, geralmente, executora de idéias e de materiais didáticos concebidos por terceiros. Outro motivo dessa abordagem teórica se justifica pelos dados das práticas de ensino dos professores observados acerca do desconhecimento do novo paradigma defendido nesta tese que visa uma postura mais emancipatória no exercício da profissão.

Nessa perspectiva, sugeri aos professores que fosse feita uma análise crítica do texto *“Professor reflexivo: construindo uma crítica”*⁹⁶, cujo objetivo seria o de fazer com que eles descobrissem um novo paradigma de ser professor, que lhes permitiria uma constante articulação com as inovações de seu campo de atuação profissional.

⁹⁶ - Texto extraído do livro: “Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito”, de Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin (Orgs.), p. 17-52. Além desse texto, outros foram sugeridos no programa a título de complementação.

Esse referencial teórico discutido com os professores foi apresentado no capítulo IV desta tese. Para os professores observados, porém, era um tema realmente novo. Assim, em função do tempo reservado a essa atividade, negociamos os seguintes pontos do texto que seriam importantes para a discussão em conjunto:

- *Professor reflexivo – adjetivo ou conceito?*
- *Contribuições de Schön para a formação de professores.*
- *Primeiras críticas: mercado de conceitos.*
- *Da reflexão individual à coletiva: o papel da teoria e a reflexão coletiva.*
- *Do professor reflexivo ao intelectual crítico.*
- *A noção de competência na formação de professores.*

Decidimos conjuntamente proceder da seguinte forma: discutir as idéias contidas no texto após sua leitura integral pelo grupo. Durante a leitura de alguns trechos do texto, os professores estabeleceram relações com experiências vividas nas salas de aula, o que possibilitou reflexões do maior interesse e alusões a situações existentes em suas instituições de ensino: há escolas onde não há preocupação de se promover uma *reflexão coletiva* sobre o trabalho em comum. Muitas vezes, o próprio planejamento do curso ocorre com aulas já em andamento, o que impossibilita a presença dos colegas nesse tipo de encontro. Um professor acrescentou que a sintonia entre os colegas é imprescindível na escolha do material a ser trabalhado. Esse mesmo professor comentou que não conhecia seus colegas de área que trabalham em outros

turnos. No caso dessa escola, há um professor de língua diferente por turno, o que dificulta a interação entre eles e a realização de um trabalho em equipe.

Além desses fatos, convém retomar aqui alguns *dados obtidos*⁹⁷ no presente trabalho de pesquisa que orientarão a discussão sobre a adoção de uma nova postura de ser professor.

Os dados mostraram que:

- *O referencial teórico sobre as metodologias empregadas no ensino de línguas estrangeiras não faz parte do conhecimento consciente dos professores;*
- *A prática em sala de aula não corresponde à crença dos professores em relação ao ensino/aprendizagem de línguas, ou seja, o que está presente no discurso do professor como o Ideal, muitas vezes, não aparece em sua prática;*
- *A formação inicial dos professores-sujeito nem sempre promovia sistematicamente espaço para a reflexão coletiva sobre os desafios a serem enfrentados no exercício da docência pela impossibilidade da realização de estágios supervisionados;*
- *Os professores-sujeito sinalizaram a necessidade de uma formação que se ocupasse de solucionar as lacunas da formação inicial recebida, de acompanhar mudanças constantes ocorridas no dia-a-dia da escola e de realizar um processo de formação contínua;*
- *A escola deveria abrir espaço para a reflexão entre aqueles que a compõem: direção, coordenação pedagógica, professores, alunos e demais funcionários, no sentido de se pensar sobre o que se faz, como se faz e o porquê do que se faz.*

Com essas constatações, penso que a prática da postura reflexiva, acrescida de outras ações, otimizará o processo de ensino e aprendizagem das línguas,

⁹⁷ - Cf. capítulo VII.

favorecendo a atualização do professor, sobretudo, no que diz respeito a tendências atuais na didática de línguas.

10.2.1 Por uma prática reflexiva

Com as discussões realizadas acerca do papel do professor reflexivo, tornou-se consenso entre os professores-sujeito, que a formação profissional do professor de línguas deveria corresponder aos princípios defendidos por Donald Schön ao afirmar que ela deve se basear numa *epistemologia da prática*⁹⁸, a qual, como já foi visto na fundamentação teórica desta tese, prevê a construção de conhecimentos através da reflexão e análise da própria prática. Nesse processo, os conhecimentos acadêmicos adquiridos sistematicamente na *formação inicial* são importantes, porém não são suficientes para o exercício da docência.

É importante registrar que na relação entre *a teoria e a prática* não deve existir hierarquia, a prática por si só não dá conta de todas as situações incertas e não lineares que acontecem no dia-a-dia do trabalho do professor. Com isso, a teoria analisada sinaliza uma postura inovadora para o professor, a postura reflexiva sobre a sua própria prática em sala de aula, buscando associá-la à teoria.

Assim, o professor se transforma em pesquisador de sua prática, mas sempre socializando com seus pares as questões enfrentadas.

⁹⁸ - Cf capítulo IV.

Nessa perspectiva, a pesquisa de Abreu-e-Lima (2006) chegou à conclusão que o papel do professor de língua é muito difícil, tendo em vista às exigências que lhe são feitas no sentido de seu desdobramento em várias ações, tais como: observar atentamente tudo que ocorre na sala de aula, promover situações simuladas de comunicação⁹⁹ coerentes e motivadoras e buscar soluções para os problemas enfrentados na realidade escolar vivenciada. Essa busca constante exigirá que o professor inaugure em seu cotidiano o *processo reflexivo contínuo* para que seu trabalho se efetive. Como bem diz a autora:

“Tanta flexibilidade só pode resultar de um processo de reflexão contínuo, em que se descobrem ações positivas que geram resultado, como também ações que precisam ser melhoradas, uma vez que o resultado não foi tão eficaz. Saber avaliar quais as variáveis que interferiram no processo para geração do resultado inesperado ou indesejado exige do professor ter consciência dos recursos próprios e dos outros, das dificuldades, das resistências e das potencialidades que os diferentes atores, aliados ao ambiente, apresentam.” (ABREU-E-LIMA, 2006)

Entretanto, vale ressaltar aqui que não se pode garantir que o professor se torne reflexivo simplesmente por ter participado de um encontro de formação. É preciso que o docente se sinta motivado a assumir uma sistematização da reflexão contínua, partindo de um desejo pessoal, compartilhado com seus pares de profissão para que juntos construam mecanismos de transformação de sua realidade.

Em função desse processo de reflexão, penso que seja pertinente, retomar aqui o pensamento de Almeida Filho (2005) em relação à *formação da competência*

⁹⁹ - A autora focalizou o trabalho do professor no ensino de línguas dentro da abordagem comunicativa.

*profissional*¹⁰⁰ do professor de línguas, tendo a reflexão coletiva como linha de interseção entre outras competências que a compõem, tais como: as competências implícita, lingüístico-comunicativa, teórica e aplicada. Assim, é na competência profissional que a reflexão favorecerá a auto-avaliação do professor, dando-lhe oportunidade para descobrir em qual dessas competências ele deverá investir mais.

Nesse sentido, Abreu-e-Lima (2006) concorda com Almeida Filho (2005) e Claus (2005), ao ratificar que se a reflexão é algo desejável na formação do professor, ela deverá fazer parte da constituição de todas as competências, transformando-se em “uma linha invisível que as costura e as fortalece”. Assim, é na *competência profissional* que a reflexão assume seu papel transformador.

Ao aplicar esse referencial teórico aos dados reveladores da presente pesquisa, vimos que as abordagens de ensino dos professores apresentaram falta de equilíbrio entre o binômio teoria-prática. Assim, a oficina realizada se propôs a refletir sobre as *competências teórica e aplicada* dos professores. Sobre esse aspecto, já foi explicado que a dicotomia *teoria e prática* devem ser rompidas para que o efeito de sua simbiose se faça presente no trabalho do professor.

Assim sendo, numa reflexão conjunta realizada sobre as diferentes práticas dos professores-sujeito, percebi que haveria a necessidade de um estudo sobre o referencial metodológico atualmente vigente no ensino de línguas estrangeiras. Esse será, portanto, o tema do próximo item.

¹⁰⁰ - Cf capítulo IV.

10.3. Segunda sessão coletiva: refletindo sobre tendências metodológicas atuais no ensino de línguas estrangeiras

A segunda parte das sessões coletivas teve por tema: *Abordagem comunicativa*¹⁰¹ e *tendências atuais no ensino de línguas*. Esse estudo foi suscitado pelos dados desta pesquisa e pela importância de sua contribuição teórica, como referencial atual para o ensino e aprendizagem de línguas. Esse enfoque metodológico já foi caracterizado no capítulo V desta tese. Entretanto, será aprofundado na seqüência a partir dos aspectos discutidos na oficina.

Assim, de acordo com o cronograma da oficina, alguns pontos sobre esse assunto foram selecionados, os quais foram aprovados pelos participantes:

- *O movimento comunicativo.*
- *O que caracteriza a abordagem comunicativa?*
- *O que é ser comunicativo na sala de aula?*
- *Quais as dificuldades que os professores enfrentam na aplicação da abordagem comunicativa?*
- *Como vencer essas dificuldades?*
- *Reflexão sobre tendências metodológicas atuais na didática de línguas estrangeiras: “Abordagem por tarefas e perspectiva da ação”.*

¹⁰¹ - Adotei a terminologia “*abordagem comunicativa*” nos estudos da oficina em função do referencial teórico selecionado. Porém, os termos *abordagem* e *enfoque* devem ser entendidos nesta tese como sinônimos.

Ao analisarmos cada um desses temas, os professores foram percebendo o grande interesse desse encontro para que se pensasse melhor coletivamente sobre o que seria possível fazer em sala de aula. Isso reforçou a importância da troca de idéias e experiências entre colegas de área e a vontade de que esses encontros se tornassem permanentes, o que poderia se caracterizar em um processo de formação contínua.

Vejamos a seguir o que foi discutido com os professores em relação a esse repertório teórico.

10.3.1 Movimento Comunicativo

No primeiro momento, decidimos que seria importante a realização de um estudo sobre as bases teóricas que fizeram com que surgisse o movimento comunicativo. Os professores afirmaram que dessa forma seria melhor para que eles pudessem rever seus conceitos e sua compreensão sobre esse enfoque metodológico.

Decidido assim, iniciei a discussão informando que a *abordagem comunicativa* pertencia à corrente lingüística, mas não de origem chomskyana, ou pelo menos que sua base não se encontrava diretamente nessa linha. Pois, os defensores do pensamento de Chomsky, da gramática gerativo-transformacional, não concebiam a língua como instrumento de comunicação, mas como um meio de expressão do pensamento, como um fenômeno homogêneo e abstrato, podendo ser analisada independentemente dos contextos de seu uso.

Entretanto, não se pode descartar a influência chomskyana na didática das línguas e, conseqüentemente, na abordagem comunicativa, quando se trata da diferença estabelecida entre a dicotomia *competência e performance*, ou seja, o que interessava era a análise da competência (a língua em si) e não o desempenho (seu uso). Para Chomsky a competência lingüística era entendida como a capacidade inata que um *falante-ouvinte ideal* possuía para elaborar estruturas nunca vistas antes.

Essa teoria foi criticada pelo lingüista Dell Hymes, desestabilizando a corrente estruturalista de ensino de línguas. O autor defendia veemente que a linguagem não pode ser separada do *como* e do *porquê* é utilizada. Assim, com esse deslocamento para a análise do falante e do modo pelo qual se aprende uma língua, surge a formulação do conceito de *competência comunicativa*. (SANTOS, 2004)

Nessa perspectiva, Hymes discorda da *competência lingüística* de Chomsky e inaugura seu conceito de *competência comunicativa*, descartando a idéia chomskyana de que a língua é uma estrutura abstrata, podendo ser analisada e aprendida em si mesma. Opondo-se a isso, o autor defende que a língua é um fenômeno social e, conseqüentemente, dependente do contexto em que é utilizada.

Esta teoria sobre a competência propõe uns objetos ideais abstraindo-os dos traços socioculturais que poderiam entrar em sua descrição. A aquisição da competência é considerada também como essencialmente independente dos traços socioculturais, requerendo tão somente para o seu desenvolvimento a existência adequada da fala em torno da criança. A teoria da atuação é o setor que poderia possuir um conteúdo sociocultural; mas, embora seja equiparada a uma teoria de utilização da linguagem, versa tão somente sobre produtos secundários da análise gramatical, e não por exemplo, à interação social. (HYMES, apud SANTOS, 2004)

Em seu conceito de *competência comunicativa*, estão implicados, não apenas o conhecimento lingüístico, mas também outros conhecimentos que exigem adequação e coerência com o espaço social real onde se faz uso da língua-alvo.

Com o conceito de *competência comunicativa* desenvolvido por Hymes e com os trabalhos de Labov (sociolingüista), Halliday (lingüista), Wilkins (funcionalista europeu), Austin e Searle (filósofos da linguagem), têm-se as bases teóricas do *movimento comunicativo*. Pode-se exemplificar tal influência com o papel importante de Austin e Searle que dão importância em seus estudos à linguagem coloquial, concebida como instrumento de comunicação. Outros autores já se interessavam mais pelos aspectos semânticos da linguagem, tornando-se pouco a pouco sinônimos de *função da linguagem*, como por exemplo: pedir uma informação, dar uma ordem, etc.

Foi com essa convergência de correntes de pesquisas e o crescimento das necessidades lingüísticas de uma Europa ampliada (mercado comum/ conselho da Europa, etc.) que surgiu a *abordagem comunicativa*. Essa expressão só apareceu na área da didática de línguas em meados de 1975.

Antes de seu surgimento, em 1972, o Conselho da Europa reuniu um grupo de especialistas encarregados de criar cursos de línguas para adultos. Daí, em 1975, o famoso “Threshold Level English” é elaborado para o ensino do inglês como língua estrangeira no contexto europeu. Em 1976, outro documento similar surgiu para o ensino do francês “Un niveau-seuil”. Uma das características dessa publicação era a especificação, para cada *ato de fala* ou *função de linguagem*, de uma lista de

enunciados possíveis. Outra característica enfatizada pelos autores dizia respeito à importância que deveria ser dada às necessidades de comunicação dos alunos e não da instituição.

No mesmo ano de 1976, David Wilkins, lingüista inglês, um dos especialistas do Conselho da Europa, publicou o “Notional Syllabuses”. Com base nessa obra, a maioria dos outros britânicos produziu inúmeras obras e artigos sobre a *abordagem comunicativa*.

Convém ressaltar também, a posição de BEACCO (s/d) em relação ao ensino da *competência comunicativa*. O autor afirma que todas as metodologias tiveram essa preocupação com a *comunicação*, mas foi apenas a *abordagem comunicativa* que deu uma importância central a esse aspecto.

Il s'agit de passer d'une manipulation somme toute abstraite, même quand elle s'effectue en situation, des données linguistiques à une authentique pratique langagière et de subordonner l'acquisition du système linguistique aux besoins communicatifs. » (BEACCO, s/d, p. 35)

10.3.2 O que caracteriza a abordagem comunicativa

Decidi estudar com os professores, de acordo com os textos de GERMAIN (1993), as reais características desse referencial metodológico, no que diz respeito à concepção de língua, de aprendizagem e ensino. Esses aspectos certamente

responderão também ao questionamento analisado em nossas discussões: *O que é ser comunicativo na sala de aula?*

10.3.2.1 Concepção de língua

A língua é vista antes de tudo como um instrumento de comunicação, ou melhor, como um instrumento de interação social. Os aspectos lingüísticos (sons, estruturas, léxico etc.) constituem a competência gramatical, considerada apenas como um dos componentes de uma competência mais global: a competência da comunicação.

Um dos princípios da abordagem comunicativa considera que apenas o conhecimento gramatical não é suficiente para a comunicação na língua-alvo, embora seja importante que o aprendiz tenha um bom domínio das regras gramaticais para que tenha sucesso na aprendizagem e no uso da língua estudada.

10.3.2.2 Concepção de aprendizagem

Aprender uma língua nesta corrente metodológica consiste em aprender formar regras, permitindo produzir novos enunciados ao invés de repetir enunciados já ouvidos. O pensamento representa um papel importante na descoberta dessas regras de formação dos enunciados.

Segundo Kundman (1994), o aprendiz é considerado um elemento criador, ativo, que, através de seus conhecimentos de mundo e de suas experiências, constrói seu saber.

Assim, a influência da psicologia cognitiva é percebida na participação do indivíduo em sua própria aprendizagem. O aluno não é mais considerado como um ser que recebe passivamente do professor um conjunto de estímulos exteriores. Ele passa a ser capaz de tratar informações indo do *input ao output*.

10.3.2.3 Concepção de ensino

As características apresentadas, abaixo, responderam ao questionamento feito em nossas discussões: *o que é ser comunicativo em sala de aula?*

Papel do docente:

- Desenvolver e manter no aluno atitudes positivas em relação à aprendizagem e emprego da língua estrangeira, dando ênfase à mensagem e não à forma lingüística;
- Criar um ambiente lingüístico rico e variado para que o aluno faça suas próprias hipóteses sobre o funcionamento da língua estrangeira;
- Tornar a aprendizagem significativa, não centrada apenas na forma lingüística, levando em consideração a idade, os interesses e necessidades dos alunos.

Papel do material didático:

- Que o professor possa, na medida do possível, recorrer a documentos autênticos. A escolha desses documentos deve corresponder às necessidades de comunicação e aos interesses dos alunos.

Relação de aprendizagem

- A língua estrangeira alvo deve ser utilizada durante a aula. Porém, se houver a necessidade ou a utilização da língua estrangeira dificulte para os alunos o desenvolvimento das atividades, a língua materna será tolerada para algumas explicações precisas, como também a eventual tradução.

10.3.3 Quais as dificuldades que os professores enfrentam na aplicação da abordagem comunicativa

Retomamos a reflexão sobre a realidade difícil em que se encontram as escolas públicas que serviram de campo de pesquisa para esta tese. Os professores relataram os já conhecidos problemas que impediram a aplicação de princípios da abordagem comunicativa em sala de aula, tais como: falta de material didático¹⁰², salas de aula superlotadas, alunos desmotivados por uma série de fatores e pouca importância dada à disciplina de língua estrangeira por parte da direção da escola e dos órgãos competentes.

¹⁰² - Os livros de línguas estrangeiras não são fornecidos pelo MEC aos alunos.

Eu acrescentaria ainda mais um aspecto, tendo como base os dados desta pesquisa e os princípios da abordagem comunicativa, ou seja, a realização da competência lingüístico-comunicativa do modelo de Almeida Filho (2005c). Como vimos no capítulo IV, essa competência é caracterizada pelo domínio da língua estrangeira que se ensina em sala de aula e em situações de comunicação. Porém, pudemos ver que um dos professores observado se ressentia muito de sua falta de domínio da língua em sua forma oralizada e temia muito cometer algum erro em sala de aula diante de seus alunos. Isso explica, portanto, que nem todos os professores dominam as habilidades lingüísticas exigidas nesse tipo de abordagem de ensino. E com isso, sugeri que fizéssemos uma reflexão sobre o seguinte desdobramento do questionamento anterior: *O professor é proficiente na língua estrangeira que ensina? Em caso negativo, o que fazer para reverter essa situação?* Veremos algumas idéias delineadas no próximo item.

Ainda sobre essa questão, analisamos juntos e concordamos com o ponto de vista de Almeida Filho (2005a) ao se expressar da seguinte forma:

A maior dificuldade é sempre a de aplicar algo pré-empacotado que o próprio professor ainda não metabolizou em sua filosofia de trabalho (a abordagem) [...] Os métodos comunicativos são por sua natureza mais complexos e multinivelados, exigindo conhecimento teórico crescente e maior capacidade de desempenho lingüístico na língua-alvo do que métodos calcados na anterioridade da forma gramatical. (ALMEIDA FILHO, 2005a, p. 38)

Pudemos perceber, entretanto, nas análises das abordagens de ensino de cada professor que a *abordagem comunicativa*, embora desejada, não foi aplicada em sala de aula. Diante disso, foram várias as reflexões e sugestões emitidas, visando reverter no futuro essa situação.

10.3.4 Como vencer as dificuldades

Os professores foram unânimes em defender a necessidade de uma continuidade dos estudos realizados no curso de Letras, aprofundando e, sobretudo, atualizando seu trabalho em sala de aula de acordo com as conquistas no campo das ciências da linguagem e da educação. Mais uma vez, houve uma sinalização da importância da formação contínua. Outros argumentos surgiram em relação à realidade das escolas, onde não há nenhum tipo de incentivo para a inovação. Seria importante haver um trabalho coletivo e uma vontade político-educacional dos órgãos competentes, o que acabaria estimulando os professores a lutar por uma possível transformação.

Além dessa preocupação de se ter na escola condições adequadas de trabalho, Almeida Filho (2205a) argumenta que para superar certas dificuldades o professor deveria adotar uma postura profissional reflexiva no sentido de poder explicar como se ensina e por que e como os alunos aprendem. Segundo o autor, isso favoreceria um aperfeiçoamento lingüístico e teórico em um processo contínuo.

10.3.5 Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CERL): Abordagem por tarefas na perspectiva da ação

Pareceu-nos importante, por ocasião dessa segunda sessão coletiva da oficina e das discussões havidas sobre inúmeras questões decorrentes do tema, de apresentar aos professores-sujeito sergipanos uma publicação de grande importância no contexto europeu atual: o *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CERL), relativo ao direcionamento a ser dado ao ensino e aprendizagem de línguas para que eles tivessem uma ideia das preocupações e tendências existentes sobre o assunto, fruto de longas pesquisas realizadas por especialistas de diferentes nacionalidades.

Não se trata de forma alguma de sugerir cópia nem de adotar alguns de seus princípios sem reflexão de sua adaptação a nossa realidade, mas de ter conhecimento de direcionamentos havidos. O CERL, sem desejar ditar normas, sugere inúmeros percursos de reflexão, mas resolvemos, em função do contexto e do número limitado de horas de trabalho de que dispúnhamos na oficina, de nos limitar a reflexões sobre a *abordagem por tarefas no ensino de línguas na perspectiva da ação*. Essa orientação metodológica do CERL possibilita a aplicação de atividades variadas e interativas na sala de aula, favorecendo também uma ampliação cultural significativa.

Nessa perspectiva, sugeri aos professores-sujeito a análise dos textos de ROSEN (2009) e de PUREN (2009), publicados recentemente na revista *“Le Français*

*dans le Monde (FDM), n° 45, 2009”, como também do CERL (2001), em busca de elementos que pudessem justificar a importância da valorização dos princípios da abordagem de ensino de línguas na *realização de tarefas na perspectiva da ação*.*

Convém enfatizar aqui e expliquei aos professores, que o CERL deve ser considerado como um documento auxiliar às decisões a serem tomadas pelo seu usuário. A idéia de aplicar suas orientações sem uma análise crítica e sem adequação à realidade educacional em questão deve ser evitada. Nesse sentido, seus mentores afirmam que:

Il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire **[grifo meu]** les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser. (CECR, 2001, p. 04)

Nesse CERL, encontram-se detalhes sobre a função das *tarefas* no processo de ensino e aprendizagem de línguas, cujo objetivo visado é a defesa do plurilinguismo.

C'est en formant une personne sensibilisée à la réalité de différentes langues et de différentes cultures que l'on peut en faire un médiateur linguistique et culturel capable de jouer pleinement son rôle de citoyen européen. (ROSEN, 2009, p. 06)

Isso se justifica pelo fato da aprendizagem de diferentes línguas possibilitar, através da proficiência lingüística, a ampliação de conhecimento do mundo, a descoberta e valorização de culturas diferentes e, sobretudo, a mobilidade dos cidadãos europeus em países onde queiram passar uma longa temporada para efetuar parte de seus estudos ou trabalhar na área de sua carreira profissional.

Foram esses aspectos que motivaram os especialistas em didática das línguas a se debruçarem sobre a implicação da *perspectiva da ação* no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de preparar os alunos em sala de aula a partir da *realização de tarefas*.

10.3.5.1 Abordagem por tarefas na perspectiva da ação

O CERL (2001) define *tarefas* como atividades corriqueiras que realizamos no âmbito pessoal, público, educacional e profissional. Seus autores acreditam que para a realização de uma tarefa, o indivíduo colocará em prática certas competências a fim de realizá-la a contento para atingir certo objetivo. Nesse sentido, a natureza das tarefas pode ser incomensurável, pois poderão exigir ou não o auxílio da linguagem para a sua execução, que pode ser de diferentes ordens, como por exemplo: *uma criação artística, realização de apenas uma habilidade manual, a resolução de um problema, a participação em uma discussão, a apresentação de um seminário, a leitura de uma mensagem e as respostas a serem dadas a perguntas formuladas, etc.*

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (CERL, 2001, p.16)

Essas tarefas são escolhidas em função das necessidades que os alunos terão fora da sala de aula, inseridas naqueles contextos pessoais, públicos e, principalmente, profissionais e educacionais. Além desses tipos, o CERL (2001) descreve uma outra tarefa de cunho pedagógico, de natureza social e interativa também. Nessa situação, o aluno em sala de aula se engaja, embora de maneira artificial, na utilização da língua-alvo para a realização das tarefas, buscando sentidos sem recorrer à língua materna.

Ces activités de type pédagogique sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ; elles visent à développer une compétence communicative en se fondant sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier. (CERL, 2001, p. 121)

De acordo com o que já vimos anteriormente, ressalto aqui que é essa a concepção empregada nas simulações de comunicação ocorridas na *abordagem comunicativa* praticada em sala de aula.

Em nossa realidade educacional, o que interessa é a possível articulação entre as tarefas realizadas em sala de aula e as que são realizadas fora dela. As que são realizadas em sala de aula são geralmente definidas pelo professor em função de seus objetivos e efetuadas por um ou vários alunos. Diante desse contexto, o que mudará com a orientação da abordagem por tarefas, divulgada pelo CERL?

Para responder a esse questionamento, é preciso levar em consideração as três categorias de tarefas:

a/ *Pré-comunicação pedagógica*: são as tarefas baseadas em exercícios de manipulação de formas descontextualizadas;

b/ *Comunicativas*: são aquelas que promovem a participação dos alunos em sua realização num faz de conta da utilização da língua-alvo, característica que já vimos na abordagem comunicativa;

c/ *Próximas da vida real*: aquelas que são escolhidas em função das necessidades dos alunos fora da sala de aula ou do contexto de aprendizagem, como por exemplo: ler um manual de um aparelho doméstico ou tomar notas em uma conferência, etc.

Segundo Rosen (2009), as tarefas realizadas em sala de aula podem otimizar sua articulação com a realização de outras tarefas realizadas fora dela, favorecendo a utilização da língua-alvo na “*vraie vie*”.

Assim, para se situar numa *perspectiva da ação* baseada na abordagem por tarefas, há exigências imperativas ao aluno enquanto usuário da língua:

- A ação deve ser motivada por um objetivo comunicativo claro e garantir um resultado tangível e
- A passagem de uma aprendizagem individual (abordagem comunicativa) a uma aprendizagem colaborativa e solidária (um agir social, com centralização no grupo)

10.3.5.1.1 O agir social em didática de línguas estrangeiras

O *agir* se torna um conceito central na nova orientação em didática das línguas estrangeiras. Segundo PUREN (2009), os autores do CERL foram felizes ao denominarem de *perspectiva da ação*, pois o objetivo assumido nesse documento é realmente a formação de um *ator social*. Além disso, o autor acrescenta que os conceitos-chave encontrados no CERL giram em torno do campo semântico do *agir*, por exemplo: “acte, acteur, activité, agir, opération, tâche.” (Ibidem, p. 155)

Assim, para definir a *ação social* dentro dessa nova concepção metodológica, o autor retoma a orientação do CERL no que diz respeito à passagem do *ato de fala*, como um agir individual *sobre o outro*, próprio da abordagem comunicativa, à *ação social*, definida como um agir coletivo *com o outro*, configurando o que se chama de *perspectiva da ação*. Dessa forma, as situações de ação social não se resumem apenas ao uso corrente da língua em seu meio original, como seria o caso da utilização do francês em um país francófono, mas considera também o meio de aprendizagem onde acontece o curso de língua estrangeira. Na realidade, é assim que se justificam os papéis do usuário e do aluno de língua estrangeira como *atores sociais*.

Um curso de língua estrangeira, por exemplo, pode ser comparado a uma empresa, tornando-se uma autêntica *empresa aprendiz*, onde a aprendizagem coletiva exige o emprego de inúmeras competências, tais como: *capacidade de trabalhar em grupo, enfrentar desafios, admitir os erros em si próprio e nos outros, enfrentar o desconhecido, a incerteza e a complexidade, refletir sobre suas atividades, se auto-*

avaliar, etc., competências essas que poderiam muito bem ser exigidas de um funcionário considerado como um ator no seio de sua empresa. Com isso, aprender uma língua estrangeira poderá ser entendido não apenas como a aquisição de uma *competência de comunicação*, mas como parte integrante da formação do agir social profissionalmente. (PUREN, 2009)

... l'enjeu pour les uns et les autres n'est pas seulement de cohabiter ni même d'interagir, mais aussi et surtout d'agir ensemble dans une perspective commune, c'est-à-dire de « co-agir ». En classe, il s'agit de mener à bien collectivement le processus conjoint d'enseignement-apprentissage ... (Ibidem, p. 161)

Qualquer que seja a ação social, seja ela em sala de aula ou fora dela, deve ser contextualizada, pois ela depende da cultura dos autores e da cultura local. Nesse caso, exige-se do professor de língua estrangeira o domínio de uma competência pluri-metodológica em função das diversas formas de aprender.

Com essa breve apresentação, percebe-se a intenção de se inaugurar uma nova tendência no ensino e aprendizagem de línguas, embora voltada no início especialmente para a realidade européia, no que diz respeito à inovação ou transformação da *abordagem comunicativa* em uma *“matière plus noble et riche d'espoir pédagogique: celle de l' action, la tâche étant l' élément principal de l' édifice”*. (ROSEN, 2009, p. 10)

Dessa forma, no quadro comparativo abaixo, sinalizarei alguns traços considerados mais como evolução do que ruptura entre a *abordagem comunicativa* e a *perspectiva da ação* na realização de tarefas:

TABELA 19: Abordagem comunicativa versus Perspectiva da ação.

	Abordagem comunicativa	Perspectiva da ação
Público visado pela formação	<i>Estrangeiro de passagem, desenvolvendo trocas pontuais.</i>	<i>Cidadão europeu / do mundo, ator social.</i>
Objetivo visado pela formação	<i>Aprender a comunicar em língua estrangeira / falar com o outro</i>	<i>Realizar ações comuns, coletivas em língua estrangeira/ agir com o outro.</i>
Atividades por excelência	<i>Produção/recepção do oral e da escrita. Pedagogia por tarefas (de pré-comunicação pedagógica, pedagógicas comunicativas e próximas da vida real). “Jeux de rôle” e simulações</i>	<i>Interação e mediação. Pedagogia por tarefas (de pré-comunicação pedagógica, pedagógicas comunicativas e próximas da vida real). Pedagogia por projeto.</i>
Referencial teórico	<i>Aportes teóricos lingüísticos para assegurar a noção de competência de comunicação defendida por Hymes. Importância dada à noção de ato de comunicação no ensino de línguas (preocupação dos filósofos da linguagem tais como Austin e Searle).</i>	<i>Teorias da atividade com vistas a uma concepção sócio-cultural. A aprendizagem tomada como uma atividade social e o aluno como um ator social. Não se aprende sozinho, mas com os outros e transformando</i>

	<p><i>Importância dada à autonomia individual. Formação do indivíduo crítico e autônomo.</i></p>	<p><i>de maneira criativa e pessoal o que já foi aprendido por uma comunidade humana. Importância dada à ação social e à responsabilidade assumida em um grupo. Formação do indivíduo crítico e autônomo, como também de um cidadão responsável e solidário.</i></p>
--	--	--

Fonte: Le Français dans le Monde, nº 45, janeiro 2009, p. 8-9

Essas características me fazem pensar em como efetivar realmente a *perspectiva da ação* em sala de aula, sobretudo, diante de uma realidade nada estimulante como a nossa aqui em Sergipe, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Como vimos, os dados desta pesquisa revelaram que os professores observados ainda não tinham incorporado a noção da *abordagem comunicativa* em suas práticas, provavelmente por inúmeras razões, entre as quais: problemas de formação daqueles estudantes que ingressam atualmente na universidade sem conhecimento prévio da língua, falta de domínio e/ou segurança no emprego da língua-alvo, falta de investimento pessoal na preparação de atividades que exigem não só conhecimento teórico e prático da língua, como também, tempo disponível na preparação das tarefas a serem propostas. Convém acrescentar ainda dois elementos importantes: a negligência dos órgãos dirigentes e a falta de uma remuneração decente para os professores. Então, como proceder para fazer com que os professores se interessem pela aplicação de um novo paradigma que lhes exigirá

um engajamento mais amplo, compreendendo aperfeiçoamento lingüístico, elaboração de tarefas ligadas à perspectiva da ação social e sensibilização às línguas-culturas estrangeiras?

Penso que a nossa realidade educacional se encontra ainda muito distante daquela desejada e vislumbrada pela orientação do CERL. Convém ressaltar aqui que essa orientação foi encomendada pelo interesse político do Conselho da Europa para a realidade dos países europeus, visando otimizar a mobilidade de seus cidadãos no continente e no mundo como um todo. Entretanto, não posso deixar de registrar neste trabalho a importância dessa nova concepção metodológica a título de esperança de que ela se torne um possível desafio para o corpo docente de línguas estrangeiras e para todos aqueles que promovem o ensino de línguas em nosso Estado.

Assim, a noção de cultura de aprender língua estrangeira no contexto educacional sergipano ainda deve passar por um processo de valorização e de conscientização da importância da aprendizagem de línguas-culturas como veículo para a descoberta do mundo do outro que nos cerca também. Esse não é o dilema, certamente, da realidade européia que pela sua diversidade lingüística impõe naturalmente a seus cidadãos a necessidade do conhecimento de outras línguas que poderão ampliar suas potencialidades pessoais e profissionais. Esse movimento poderia ser inovado e implantado em Sergipe através de políticas públicas educacionais, comprometidas com a educação de seu povo num processo de, e aqui retomo a expressão de Puren, “co-agir” contínuo.

Portanto, toda essa discussão, acerca da nova orientação do CERL, de partir da perspectiva do agir comunicativo (abordagem comunicativa) ao agir social (perspectiva da ação), sugere pensar que em didática de línguas é preciso evitar a concepção tradicional de que uma nova tendência metodológica surge para anular uma outra anterior. Nesse sentido, PUREN (2009) se expressa em defesa da existência de diferentes *perspectivas da ação*, em seu sentido geral, existentes nas tendências metodológicas anteriores, como o *agir* de uso e o *agir* de aprendizagem.

Je suis intimement persuadé que ce n'est qu'en maintenant ouvertes toutes les perspectives actionnelles possibles que pourra être construite cette « didactique complexe des langues-cultures » indispensable pour qu'enseignants de toutes cultures et traditions didactiques puissent être eux aussi, comme leurs apprenants, des co-acteurs à part entière de cette nouvelle « perspective de l'agir social ». (Ibidem, p. 167)

10.4 Sessões individuais: revelações dos dados coletados durante a pesquisa e reflexão sobre mecanismos de ação a serem introduzidos na sala de aula

As sessões individuais aconteceram na oficina para promover o retorno dos dados da pesquisa aos professores observados. A partir daí, refletimos sobre as possíveis modificações que poderiam acontecer em suas práticas como sinônimo de mecanismos de ação a serem introduzidos em sua realidade de trabalho.

10.4.1 Encontro com o professor de espanhol

No início do encontro, expliquei ao professor de espanhol que eu lhe apresentaria os dados coletados na pesquisa realizada em suas aulas com o objetivo de lhe dar um retorno do estudo realizado e com isso poderíamos refletir juntos sobre possíveis ações para aperfeiçoar seu trabalho. Assim, apresentei-lhe as informações obtidas nos seguintes instrumentos de coleta de dados empregados:

- Entrevista;
- Questionário;
- Autoconfrontação.

Os dados revelados foram aqueles já apresentados no capítulo VIII desta tese em relação à análise da abordagem de ensino, que aqui serão resumidos: a *abordagem de ensino* do professor de espanhol foi caracterizada por alguns princípios da “*abordagem comunicativa*”, mas em sua prática em sala de aula, a abordagem se revelou pautada na *tendência metodológica estruturalista*.

Com essa constatação, o professor observado ressaltou que a realidade não é mais a mesma da época em que a pesquisa foi realizada, ou seja, há 02(dois) anos. A escola hoje dispõe, disse ele, de um espaço específico, equipado e adequado para as aulas de línguas estrangeiras, as carteiras dos alunos são dispostas atualmente em forma de “U” para facilitar a interação. Acrescentou ainda que naquela época, o objetivo

de ensinar língua estrangeira para fins específicos era totalmente novo para ele. Além disso, o referencial bibliográfico nessa área era muito escasso. Disse ainda, entretanto, que sempre teve a maior preocupação em acertar. Outro elemento apontado por ele foi a questão da *herança de referencial metodológico* de sua formação inicial. Ele pensava naquela época, que aquilo que deu certo com ele enquanto aluno, poderia ser reproduzido em seu trabalho. O professor continuou dizendo que a forma descontextualizada de apresentar os aspectos gramaticais da língua-alvo, verificada na autoconfrontação, já não é mais realizada da mesma forma, pois ele parte agora do texto, procurando assim mostrar que o conteúdo é contextualizado.

10.4.1.1 Sugestões de mecanismos de ação

Na seqüência desse encontro, o professor discutiu comigo sobre possíveis ações que poderão otimizar o processo de ensino e aprendizagem do espanhol em seu contexto de trabalho, como por exemplo:

- *Adoção consciente da “abordagem comunicativa”* e possivelmente a prática da *“abordagem por tarefas na perspectiva da ação”*, conforme o perfil de formação profissional de seu curso;
- *Adequação do material didático*: utilizar livros didáticos voltados para cursos de fins específicos mais adequados aos objetivos visados no curso em questão;

- *Organização do trabalho em língua estrangeira*: no sentido de se pensar com os colegas sobre a abordagem metodológica mais adequada a ser adotada em sala de aula;
- Reuniões pedagógicas entre os colegas de línguas com o objetivo de se pensar formas para superar as dificuldades encontradas nas aulas de língua estrangeira em curso profissionalizante;
- *Reflexão coletiva* com os diferentes membros do conselho de classe sobre os diversos temas pertinentes ao desenvolvimento do curso;
- *Coordenação pedagógica*: solicitar à direção do estabelecimento de ensino a contratação de coordenador pedagógico com formação em didática de línguas.

10.4.2 Encontro com o professor de francês

O procedimento realizado aqui foi o mesmo adotado para o professor de espanhol.

Assim, durante a sessão, foram apresentados ao docente os dados obtidos na análise de sua abordagem de ensino, registrados no capítulo VIII: *a prática de ensino do professor de francês foi caracterizada pelos princípios do enfoque comunicativo. Não houve, porém, nas aulas observadas aplicação desses princípios.*

Nesse momento da oficina, o professor confessou que havia refletido sobre sua prática, sobre a prática de uma professora que teve na Universidade, considerada um exemplo de boa professora, como também, sobre o conteúdo da oficina realizada

que sinalizou a existência de práticas diferenciadas no ensino e aprendizagem de línguas. O professor acrescentou ainda que a experiência vivenciada na pesquisa serviu para estimulá-lo a querer se aperfeiçoar e utilizar seus conhecimentos teóricos e práticos.

Mesmo que não haja mudança, mas há um ponto positivo porque ficou registrado em nossa memória, em nosso consciente, eeeh, as novas metodologias, um jeito mais correto de ensinar e de aprender com enfoque no professor também... (Professor de francês)

10.4.2.1 Sugestões de mecanismos de ação

Após comentários dos dados da pesquisa em sua sala de aula, o professor de francês indicou possíveis ações que poderão influenciar positivamente o seu trabalho, como por exemplo:

- *Mudança imediata de abordagem em sala de aula:* depois da teoria vista na oficina, o professor percebeu como a língua materna e estrangeira podem ser utilizadas na sala de aula. Ele confessou que se sente mais seguro agora em relação a esse aspecto, pois havia uma grande interferência em sua prática por temer o erro em sala de aula diante dos alunos;
- *Interação mais efetiva com os colegas de trabalho:* isso ocorreria com o objetivo de se discutir coletivamente sobre questões inerentes ao ensino

de língua estrangeira, como por exemplo: o direcionamento do conteúdo para o exame vestibular, a definição de um projeto comum de trabalho, a discussão sobre a adoção de novas tendências de ensino de línguas,

- *Valorização do papel do professor de francês na própria escola;*
- *Incentivo à participação dos alunos:* essa motivação aconteceria em função do aprimoramento do conhecimento do professor sobre a língua. Antes não havia essa preocupação com a participação do aluno para evitar uma exposição maior do professor a aspectos da língua-alvo não dominados.

Eu deixava eles de lado [...] porque eu tinha medo deles quererem fazer mais, participarem mais e eu não conseguir satisfazê-los. Meu conhecimento era pouco. (Professor de francês)

- *Domínio da língua estrangeira alvo:* o professor se ressentiu muito da falta de proficiência na própria língua que ensina. Assim, ele diz que é de fundamental importância o domínio lingüístico para que haja uma prática satisfatória.

10.4.3 Encontro com o professor de inglês

Da mesma forma como aconteceu com os demais professores, revelei ao colega os dados da pesquisa realizada em suas aulas.

Assim, disse-lhe que a análise de sua abordagem de ensino teve como base os dados registrados no capítulo VIII: *a prática do professor de inglês na sala de aula foi*

caracterizada pelos princípios da metodologia tradicional, apesar dele ter plena consciência dos aspectos da abordagem de referência atual para o ensino de línguas - a comunicativa.

O professor reagiu a essa constatação, dizendo que após o visionamento realizado, ele modificou a condução de suas aulas, evitando copiar no quadro a matéria da forma como tinha feito. Disse que utiliza atualmente apostilhas e retroprojektor para evitar que o aluno fique copiando e se perca na hora da explicação. Acrescenta ainda que faz exercícios mais práticos, pois os alunos adoram exercícios de repetição, ou seja, de oralização daquilo que é visto como estrutura gramatical. Infelizmente, o professor afirma que não será possível trabalhar a oralidade como está prevista no enfoque comunicativo, tendo em vista as dificuldades já apresentadas neste trabalho. Além disso, afirma ainda que se sente mais motivado em alguns semestres e menos em outros. Disse também que seu trabalho não recebe nenhum respaldo da direção, que é totalmente ausente. Mas, houve um tímido investimento na escola, acrescenta o docente, depois do período da pesquisa realizada. A escola adquiriu mais equipamentos que facilitaram e melhoraram o trabalho do professor de línguas, como por exemplo: novos computadores e retroprojetores, favorecendo a consulta de sites e programas voltados para a aprendizagem do inglês, como também a possibilidade de utilização de transparências.

10.4.3.1 Sugestões de mecanismos de ação

Na seqüência, discutimos sobre os seguintes pontos sugeridos pelo professor de inglês como ações que possibilitariam melhorar seu trabalho em sala de aula:

- *Integrar os professores de língua inglesa da escola:* o professor observado não conhece o colega de língua inglesa do turno da manhã. O da noite, ela o conhece formalmente, mas nunca trataram de assuntos profissionais. Não há nenhuma interação entre eles promovida pela escola para uma discussão específica sobre a disciplina que lecionam;
- *Aprimorar os conhecimentos:* o professor confessou sua necessidade de estudar mais, ter acesso a mais livros, etc.

Pretendo fazer cursos, ler mais [...] eu preciso comprar livros, nunca mais comprei um livro. (Professor de inglês)

- *Planejar o curso:* o planejamento das aulas deveria acontecer com a participação de todos os colegas.

O planejamento acontece uma vez na vida e fica lá como pró-forma na direção da escola. (Professor de inglês)

O percurso realizado nesse capítulo permitiu sinalizar a importância da re-significação de ser professor, adotando um fazer epistemológico coletivo em prol do desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, do aprimoramento da prática do professor em sala de aula.

Assim, diante das discussões teóricas realizadas e do levantamento de idéias sugeridas pelos três professores ouvidos, pode-se vislumbrar que a *formação contínua em serviço* se inscreveria como um fórum indispensável e contínuo para reflexões constantes entre os colegas da rede de ensino e o processo de ensino e aprendizagem de línguas seria seguramente otimizado na sala de aula.

CONCLUSÃO

Com a realização de todo o percurso da pesquisa apresentada e da elaboração da presente tese, deparo-me agora com uma tarefa delicada a ser efetivada: *concluir meu pensamento sobre as idéias que guiaram a investigação neste trabalho acadêmico*. Considero-a delicada porque estudos sobre a formação de professores e sua prática sempre se apresentarão incompletos, ou seja, as respostas encontradas dependem muito da realidade focalizada e do olhar do pesquisador sobre o tema. Assim, certamente, alguns aspectos desse vasto campo de pesquisa escaparão ao meu, mas poderão ser contemplados por outros olhares futuros.

Impelido a essa tarefa, entretanto, apresentarei minhas reflexões sobre os questionamentos da presente tese, sinalizando pistas para uma constante reflexão coletiva sobre o trabalho do professor de língua estrangeira, pautado sempre no paradigma da epistemologia de sua prática.

Como foi visto, a pesquisa foi guiada por um questionamento formulado no sentido de se conhecer qual(is) abordagem(ens) de ensino de língua estrangeira se revelava(m) na prática do professor em sua sala de aula.

Além dessa pergunta de pesquisa, o tema provocou outras indagações correlatas, no sentido de verificar em que a *formação inicial* havia influenciado na

abordagem de ensino dos professores observados, como também, analisar qual tendência atual daria conta das exigências feitas à formação docente. Em decorrência dessas questões, os próprios professores observados elencaram quais mecanismos de ação poderiam aperfeiçoar suas práticas em sala de aula.

Para responder a esses questionamentos, levei em consideração os dados obtidos pelos instrumentos¹⁰³ de pesquisa aplicados e, através de sua triangulação, foi possível se ter uma ideia clara da *abordagem de ensino* de cada um dos professores observados em sala de aula.

As *abordagens de ensino* dos professores¹⁰⁴ mostraram que houve um descompasso entre o que o professor pensava realizar e o que realmente realizava em sala de aula, ou seja, o discurso pedagógico se distanciava da prática. Os discursos dos professores de espanhol, francês e inglês foram caracterizados, com mais ênfase em uns do que em outros, pelos dados obtidos no questionário e na entrevista, que sinalizavam alguns conhecimentos de aplicação dos princípios da *metodologia direta*, *SGAV* e *abordagem comunicativa*. As práticas observadas em sala de aula desses professores, porém, não demonstraram coerência com tais orientações metodológicas e menos ainda com a tendência atual para o ensino de línguas estrangeiras, a *abordagem comunicativa*.

¹⁰³ - Cf capítulo I.

¹⁰⁴ - Cf. capítulo VIII.

Ressalto, que a intenção desse estudo não consistiu em classificar no sentido de “etiquetar” os professores-sujeito como simples aplicadores de um determinado referencial metodológico, mas compreender o que realmente acontecia em suas aulas diante dos inúmeros condicionantes e desafios presentes na escola atual. E com isso, poder refletir conjuntamente para encontrar meios de ação para um aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem de línguas.

As informações da análise das abordagens de ensino dos professores observados instigaram o estudo do percurso realizado por cada professor durante sua formação inicial, ou seja, durante o curso de Letras. Daí surgiu um desdobramento da pergunta-pesquisa, no sentido de compreender em que a abordagem de ensino dos professores fora influenciada pela formação inicial.

Essa atenção dada à formação inicial dos professores não significou que se esperava uma aplicação linear no exercício da profissão dos conhecimentos adquiridos na universidade. A dicotomia *teoria e prática* torna-se quase que impossível ao se levar em consideração os elementos condicionantes para se ensinar na escola atual.

Assim, vimos que a *formação específica em didática das línguas estrangeiras no curso de Letras*¹⁰⁵, seguido pelos três professores, representou um percentual insignificante diante do conjunto de matérias: 4,2% para as licenciaturas em português-francês e português-inglês e 5,2% para a licenciatura em espanhol.

¹⁰⁵ - Cf. capítulo IX

Esses percentuais comprovaram a pouca importância atribuída às questões concernentes ao ensino de línguas no currículo de Letras, resumindo-se apenas a duas disciplinas de *prática de ensino*, sendo uma delas reservada ao estágio supervisionado no final do curso, o qual nem sempre é realizado pelos motivos já apresentados no capítulo IX. Possivelmente, isso repercutiu negativamente nas práticas dos professores observados.

Diante desse problema, acredito que o sucesso do ensino e aprendizagem de línguas deva ser construído e vivenciado na prática. Em outras palavras, o futuro professor deve colocar a “mão na massa” para *aprender fazendo*. Isso poderia diminuir o distanciamento entre a teoria e a prática.

Apesar das lamentações dos professores, no sentido de não ter havido estudos adequados durante as duas disciplinas da *prática de ensino*, esse aspecto não se torna o único responsável pelos problemas sinalizados na pesquisa, pois a prática depende de um conjunto de vários fatores, que articulados harmonicamente poderá otimizar o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira na escola pública.

Com esse levantamento, a pesquisa depreendeu que a influência da formação inicial nas abordagens de ensino dos professores foi minimizada no sentido de não ter havido uma ênfase nas questões didático-pedagógicas e na vivência prática da sala de aula.

Convém mencionar que, com a nova reforma curricular das licenciaturas em Letras da Universidade Federal de Sergipe, em vigor a partir de 2008, os professores formadores conseguiram atribuir uma maior importância às disciplinas que se ocupam de questões da didática de línguas estrangeiras. No currículo atual, essas disciplinas seguramente aprofundarão melhor os temas relativos ao trabalho do professor de línguas em sala de aula.

Vejamos, na tabela abaixo, essas novas disciplinas específicas para a formação didático-pedagógica dos futuros professores de línguas das três licenciaturas plenas em espanhol (203 créditos), português-francês (215 créditos) e português-inglês (215 créditos):

Tabela 20: Novas disciplinas do currículo de Letras da UFS

DISCIPLINAS	Número de créditos
Metodologia do ensino-aprendizagem de línguas	04
Estágio supervisionado geral	04
Metodologia do ensino-aprendizagem de espanhol I /francês I /inglês I	04
Metodologia do ensino-aprendizagem de espanhol II /francês II /inglês II	04
Estágio supervisionado de espanhol I /francês I /inglês I	04
Estágio supervisionado de espanhol II /francês II /inglês II	08
TOTAL DE CRÉDITOS	28

De acordo com esses dados, espera-se que na atual formação inicial haja um aprimoramento na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos para o exercício da docência em línguas estrangeiras. O aumento percentual nessa área de formação foi bem significativa: 13,7% na licenciatura em espanhol e 13,0% nas licenciaturas em português-francês e português-inglês. Essa renovação foi positiva, mas não garante totalmente o sucesso esperado no processo de formação dos futuros professores de línguas. Isso dependerá também de como tais disciplinas serão concebidas em relação ao referencial teórico. Espera-se que seja sempre dentro de um paradigma que promova tomadas de consciência e decisões construídas coletivamente.

Creio que, dessa forma, o futuro professor de línguas estrangeiras se sentirá mais próximo da realidade do ensino de línguas na rede pública e melhor instrumentalizado para superar os desafios impostos pelo exercício da docência.

Diante desse contexto, tornou-se importante analisar qual seria a tendência atual na formação dos professores que poderia dar conta das exigências que o sistema educacional e a comunidade escolar fazem aos professores. Para tanto, durante a oficina¹⁰⁶ de estudos realizada com os professores-sujeito, retomamos nossas discussões em função desses dados obtidos e, com isso, os professores sinalizaram possíveis ações que poderão servir para repensar suas práticas e transformar significativamente as realidades de ensino constatadas nesta pesquisa.

¹⁰⁶ - Cf. capítulo X.

Esse espaço de reflexão coletiva permitiu que discutíssemos a importância de uma *prática reflexiva no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras*. Certamente, um referencial teórico coerente ou um curso de formação contínua não são suficientes para garantir que o professor adote uma postura reflexiva. Acredito que isso só será possível se o próprio professor decidir assumir intrinsecamente que a socialização dos conflitos enfrentados na prática da profissão e a busca de soluções sejam decididas coletivamente entre seus pares. É dessa forma que a reflexão se torna um ponto importante de interseção entre as competências definidas por Almeida Filho (2005), presentes no *fazer do professor*, atribuindo à *competência profissional* do professor um potencial transformador.

Em relação à questão do referencial metodológico para o ensino de línguas, apesar das longas discussões acerca da *abordagem comunicativa* e da *abordagem por tarefas na perspectiva do agir social*, penso que não seria coerente defender e adotar uma dada metodologia apenas pela influência de uma política educacional externa ao contexto educacional focado.

Assim, chegamos à conclusão durante as discussões havidas, que o fato do professor querer realizar uma prática epistêmica e alimentada pela reflexão coletiva já representará um avanço em direção ao melhoramento de seu trabalho. Essa prática reflexiva no ensino de línguas foi entendida, portanto, como a tendência atual a ser investida na formação dos professores.

Com esse consenso entre os professores participantes da oficina, estabelecemos outras discussões acerca do que *fazer e como*. Os próprios professores elencaram algumas ações¹⁰⁷ que, possivelmente, provocarão algumas mudanças em suas práticas.

Dessas idéias, retomarei algumas a seguir, a título de registro neste trabalho do que se poderá assumir como futuros desafios para uma superação dos obstáculos presentes em seus contextos educacionais:

- Criação de uma comissão de especialistas em línguas estrangeiras na Secretaria de Educação do Estado de Sergipe para pensar coletivamente sobre questões políticas atuais da oferta de línguas estrangeiras no currículo escolar, suas representações junto às comunidades escolares e poder elaborar projetos que promovam a inovação do ensinar e aprender línguas;
- *Organização do trabalho com língua estrangeira* na escola: no sentido de se pensar com os colegas a tendência metodológica a ser adotada em sala de aula;
- Promoção da interação entre os colegas que ensinam a mesma língua com o objetivo de se conhecerem e pensarem juntos formas de superação das dificuldades enfrentadas nas aulas;

¹⁰⁷ - Cf. capítulo X.

- Promover uma boa relação entre os membros do *Conselho de Classe* composto por: líderes dos alunos, professor responsável, coordenador do curso, coordenador pedagógico para que através de um processo de reflexão coletiva o curso possa ser pensado como um todo;
- Valorização do papel do professor de línguas estrangeiras na própria escola;
- Domínio da língua estrangeira-alvo pelo professor;
- Formação contínua: desejada por todos os professores pela necessidade de aprimorar sempre os conhecimentos acadêmicos.

Quais perspectivas de mudanças

Dentre esses mecanismos de ação sugeridos pelos professores, penso que a *formação contínua*¹⁰⁸ mereça uma atenção maior por considerar que através dela pode-se vislumbrar o desenvolvimento profissional permanentemente. Segundo LIMA (2001), é a interação do professor com os conhecimentos do mundo de seu trabalho que o torna mais competente e reflexivo.

Nessa mesma linha de pensamento, CELANI (2003) defende que, nesse tipo de formação que pretende o desenvolvimento profissional dos professores, o *processo* deve prevalecer ao *produto*. Pois, é dessa forma que o professor terá a

¹⁰⁸ - Adotei a terminologia “Formação contínua” no lugar de “continuada”, comumente empregada, por ter descoberto que ambos os termos, morfológicamente, não são diferentes, pois são adjetivos. Porém, semanticamente, o termo “*continuada*” implica um sentido de “*passado*”, algo que teve início e fim. No que diz respeito à “*contínua*”, têm-se a idéia de algo que está sendo realizado, isto é, em constante processo.

oportunidade de tomar consciência de sua tarefa de educador. Esse processo deverá ter data para começar, mas não deve ter data fixa para terminar. Isso elimina, certamente, a idéia de que um *produto acabado* será elaborado pelos professores em um determinado espaço de tempo.

Acredito que o processo da *formação contínua* concebida dessa forma crie perspectivas de reflexões coletivas no sentido de se construir conhecimentos que dêem conta daquelas questões levantadas pelos professores e destas a seguir: *definição da identidade social do professor de línguas estrangeiras; da representação do ensino de línguas nas práticas discursivas nas relações sociais; e como o professor de LEs da escola pública se vê como profissional no contexto sócio-histórico em que atua.*

O professor contaria, assim, com um fórum contínuo de reflexões sobre a realidade de seu contexto de trabalho. Apesar de sua importância, porém não suficientes: cursos esporádicos, seminários, oficinas, etc. representam “bolsões na vida profissional do professor” (Celani, 2003). Geralmente, nesses eventos, novas idéias, técnicas e materiais são apresentados, mas, como bem diz CELANI (2003, p. 22), “entre um bolsão e outro fica o vazio, a falta de comunicação, a falta de integração com o trabalho do dia-a-dia, a falta de continuidade.”

Nesse sentido, penso que seja o momento de se repensar esse modelo de promoção de formação profissional em serviço, ou seja, evitando a oferta de inúmeros cursos, palestras, oficinas, etc. desconectados da prática dos professores envolvidos para que eles não retornem às salas de aula sem nada transformar em sua prática.

Quando isso acontece, certamente, os participantes se sentem frustrados e desmotivados. Assim, é importante retomar aqui o pensamento de Schön (1992) sobre a “*reflexão na ação e sobre a ação*”, representando um meio de se buscar possíveis soluções para os desafios enfrentados no ensinar e aprender línguas estrangeiras. Essa reflexão suscitaria perguntas decorrentes da prática pedagógica, levando à construção de conhecimentos e não a aplicação única do conhecimento acadêmico.

O processo reflexivo não acontece sozinho. É, na verdade, um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso. (CELANI, 2003, p. 27)

Portanto, ao defender nesta tese a adoção da postura reflexiva crítica em busca da autonomia do fazer docente, caminhando em direção da configuração de uma prática epistemológica, acredito que o professor de língua estrangeira poderá, através da formação contínua e de outras ações, investir em seu desenvolvimento intelectual num processo *continuum* e se articular em seu meio social e profissional. Isso tudo favorecerá as possíveis transformações vislumbradas no exercício da profissão.

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 2007, p. 27)

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas:SP, Pontes Editores, 2004.
- ABREU-E-LIMA, Denise M. *Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de línguas(s): articulações entre a abordagem comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de competências sob a temática das inteligências múltiplas*. UNICAMP, Campinas:SP, 2006. (Tese de doutoramento)
- ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA FILHO, José C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 4ª Ed., 2005a.
- ALMEIDA FILHO, José C. P. de. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005b.
- ALMEIDA FILHO, José C. P. de. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005c.
- ALMEIDA FILHO, José C. P. de. *Análise de Abordagem como Procedimento Fundador de Auto-Conhecimento e Mudança para o Professor de Língua Estrangeira*. In: O professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005c.
- ALMEIDA, Maria Isabel. *O Sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. Tese de doutorado Faculdade de Educação da USP:SP, 1999.
- ALTET, Marguerite et ali. *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?*. 3e édition, Bruxelles, De Boeck, 2001.
- ALVARENGA, Magali Barçante. *Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em linguística aplicada*. In: O professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.
- ARAÚJO, Antonia Dilamar. *Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira*. In: Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempos de mudança. Londrina,PR:ABRAPUI, 2003.

ARAÚJO, Christiane Elany Britto de. *Ensino reflexivo e discurso neoliberal : análise de uma experiência*. Dissertação de Mestrado, DLM, Universidade de São Paulo, 2003.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola : o que é, como se faz*. São Paulo, SP : 22ª edição, Loyola, 2008.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *A Cultura de Aprender Línguas (inglês) de alunos no curso de Letras*. In: O professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

BEACCO, Jean-Claude. *Compétence de communication: des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe*. FDLM, 153, s/d.

BELINTANE, C. *Formação contínua na área de linguagem: continuidades e rupturas*. In: CARVALHO, A. M. P.(org.) Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

BUSCHLE, Cristala A. *Formação de professores em tempos de mudanças: um relato de experiência em contexto universitário*. In: Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempos de mudança. Londrina,PR:ABRAPUI, 2003.

BUZZO, Ana Mommensohn et ali. *Discutindo condutas investigativas na prática do professor de língua estrangeira*. In: Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempos de mudança. Londrina,PR:ABRAPUI, 2003.

CARVALHO, J. M. e SIMÕES, R. H. S. *O Processo de Formação Continuada de Professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos*. In: Formação de Professores no Brasil (1990/1998). Série Estado do conhecimento, nº 06. Realização: COMPED e ANPED – M. André, MEC/INEP/COMPED, 2002.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. *Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE*. In: O professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Capinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CHAGAS, R. Valmir C.. *Didática Especial de Línguas Modernas*. São Paulo, SP: Ed. Nacional, 1957.

CODO, Wanderley (Coord.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis:RJ, Editora Vozes, 1999.

COLLARES, C. A. L. et ali. *Educação continuada: a política da descontinuidade*. In: Formação de Profissionais da Educação: políticas e tendências. Educação & Sociedade – CEDES, nº 68, Campinas, SP, 1999

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTANZO, Edvige. *Se former en faisant*. Xe Colloque Annuel de l'Alliance Française de São Paulo, São Paulo :SP, 2008

COSTE, Daniel. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris, Didier, 1994.

CLAUS, Maristela M. K. *A Formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios*. Campinas, SP: 2005. (Dissertação de Mestrado)

CUNHA, M. I. da . *Profissionalização docente: contradições e perspectivas*. In: CUNHA, Maria Isabel & VEIGA, I.P.A.(Orgs). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Papirus: Capinas-SP, 2000.

CURY, Augusto. *Pais brilhantes , professores fascinantes*. Rio de Janeiro, RJ: Sextante, 2003.

DABÈNE, Michel. *La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues*. In : *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris, Didier, 1994.

DUTRA, Deise Prina. *A formação pré-serviço e o currículo de Letras*. In: *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina,PR:ABRAPUI, 2003.

DUTRA, Deise Prina e MELLO, Heliana. *A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa*. São Paulo:SP, Editora Pontes, 2004.

FONSECA, Maria Ruth F. Scalise. *Prática e Teoria na (trans)formação de professores de língua estrangeira*. In: *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

FRANCHI, E. P. (org.) *A causa dos professores*, Papirus: Capinas-SP, 1995

FRANCO, Maria Amélia S. *Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis*. In: PIMENTA, Selma G et FRANCO, Maria Amélia S. *Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*, Vol. 01, São Paulo:SP, Edições Loyola, 2008.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo, SP: Cortez, 5ª edição, 2001.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. São Paulo,SP: Paz e Terra, 30ª edição, 2007

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 35ª edição, 2007.

FREITAS, Maria Adelaide de . *Uma análise de primeira análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira*. UNICAMP, Campinas,SP, 1996. (Dissertação de Mestrado)

FREITAS, Maria Adelaide de. *Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino*. In: O professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

GIMENEZ, Telma (Org.) *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina, PR: ABRAPUI, 2003.

GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, Clé International, 1993.

GHIRARDI, José Garcez. *A Formação, a mudança e a identidade os sentidos da mudança: crítica e docência frente aos discursos de transformação*. In: Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempos de mudança. Londrina,PR:ABRAPUI, 2003.

GOMES, Marineide de Oliveira e ANASTASIOU, Lea das Graças C. *Formar e formar-se: a voz e a vez dos professores*. In: PIMENTA, Selma G et FRANCO, Maria Amélia S. Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação, Vol. 02, São Paulo:SP, Edições Loyola, 2008.

GOMES, Nerilda Salazar B. e. *A Língua Estrangeira e sua Inclusão no currículo da Educação do Povo: necessária ou supérflua?* Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro:RJ, 1985. (Dissertação de Mestrado)

GOULLIER, Francis. *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue: cadre européen commun et Portfolios*. Paris, Didier, 2005.

IBIAPINA, Ivana M. L. de Melo et ali. *O espelho da prática: reflexividade e videoformação*. In: IBIAPINA, Ivana M. L. de Melo (Org.). Formação de professores: texto & contexto. Belo Horizonte:MG, Autêntica, 2007.

KEMMIS, Stephen e WILKINSON, Mervyn. *A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática*. In: PEREIRA, J.E.D. et ZEICHNER, K. M. (orgs). A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KUNDMAN, Maria Sabina. *Ensinando e Aprendendo o francês em nível universitário: o caso USP*. Universidade de São Paulo, São Paulo:SP, Tese de Doutorado, 1994.

KUNDMAN, Maria Sabina. *Língua e Literatura Francesa. Estudos Avançados*. Universidade de São Paulo, v.8 , n°. 22, São Paulo:SP, set/dez 1994.

KUNDMAN, Maria Sabina. *Politiques linguistiques et enseignement des langues étrangères au Brésil* In: Congrès brésilien des Professeurs de Français. Plurilinguisme et identité culturelle. Association des Professeurs de Français de Minas Gerais, 2005.

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. *O diálogo colaborativo e a reflexão crítica na formação de professores de inglês*. In: Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempos de mudança. Londrina,PR:ABRAPUI, 2003.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*. In: LEFFA, Vilson J. (org.) O professor de línguas estrangeiras, construindo a profissão. Pelotas, 2001.

LEFFA, Vilson J.. *O Ensino das Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional*, in: Ensino Crítico de Língua Inglesa: Contexturas. São Paulo, SP : n° 04, s/d.

LEITE, Yoshie Ussami F. *Pesquisa-ação como espaço de formação de professores: análise de uma experiência vivida*. In: PIMENTA, Selma G et FRANCO, Maria Amélia S. Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação, Vol. 02, São Paulo:SP, Edições Loyola, 2008.

LIMA, Maria Socorro L. *A Formação Contínua do Professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2001.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. *As interações de formação: local de co-construção do conhecimento e de constituição dialógica do sujeito*. PUC-SP, 1998. (Dissertação de Mestrado)

LOUSADA, Eliane Gouvêa . *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. PUC-SP, 2006. (Tese de doutorado).

MACEDO, Lino de. *Desafios à prática reflexiva na escola*. Artigo publicado na revista pedagógica – Pátio. Porto Alegre, RS: Artmed Editora S.A.

MARQUES, Mário O. *Professores falantes de si na sala de aula, na escola e na constituição da pedagogia*. In: Imagens de professor: significações do trabalho docente, Org. Valeska Fortes de Oliveira. 2ª ed., Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. *Metodologia qualitativa de pesquisa*. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n° 2, p. 289-300, maio/ago, 2004.

MEDRADO, Betânia Passos. *Fotografias de sala de aula: relato de experiências sob uma perspectiva reflexiva*. In: Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempos de mudança. Londrina,PR:ABRAPUI, 2003.

MALATÉR, Luciani Salcedo de Oliveira. *A cultura da pesquisa na sala de aula de língua inglesa: algumas reflexões*. In: Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempos de mudança. Londrina,PR:ABRAPUI, 2003.

MOIRAND, S. *L'enseignement de la langue comme instrument de communication: état de la question*. Bulletin de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée (ACLA), 1981. v.3, n° 2, p. 11-34.

MONTEIRO, Silas B. *Pesquisa-ação e produção de conhecimentos na formação docente*. In: PIMENTA, Selma G et FRANCO, Maria Amélia S. Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação, Vol. 01, São Paulo:SP, Edições Loyola, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. *A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: Uma História do Ensino de Inglês no Brasil (1809-1951)*. Unicamp, SP: 1999. (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, Renilson S.. *Ensino e Aprendizagem do Francês-Língua Estrangeira no Estado de Sergipe: realidade e perspectiva*. São Paulo:SP: Universidade de São Paulo, 2002. Dissertação de Mestrado.

OLIVEIRA, Renilson. *Percursos teóricos para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*. In: SANTANA, Givaldo et ali. Questões de línguas estrangeiras – Línguas estrangeiras em questão. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005

ORTENZI, Denise I. B. Grassano et ali. *Reações de alunos-mestres a suas experiências de aprendizagem de língua inglesa na Universidade*. In: Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempos de mudança. Londrina,PR:ABRAPUI, 2003.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente*. In: PEREIRA, J.E.D. et ZEICHNER, K. M. (orgs). A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PERRENOUD, Ph. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, Éditions L'Harmattan, 1994.

PERRENOUD, Ph. . *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Ph. . *10 novas competências para ensinar*. Tradução de . Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000

PERRENOUD, Ph. . *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª ed. , Porto Alegre, RGS: Artmed Editora, 2001

PERRENOUD, Ph. . *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002

PIMENTA, Selma Garrido e FRANCO, Maria Amália S. (Orgs.). *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. Vol.1, São Paulo:SP, Edições Loyola, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido e FRANCO, Maria Amália S. (Orgs.). *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. Vol.2, São Paulo:SP, Edições Loyola, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA & GHEDIN (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. São Paulo. 3ª edição. Cortez, 2005a.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente*. (Texto utilizado no curso de pós-graduação da FEUSP), Universidade de São Paulo, 2005b.

PY, Bernard. *Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique*. In : COSTE, Daniel. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. LAL, Paris, Didier, 1994.

PUREN, Christian. *Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*. Paris, FDLM, N° 45, Clé International, 2009.

REIS, Simone. *Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens*. In: *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo,SP: Cortez, 6ª edição, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo, SP: Cortez, 17ª edição, 2007.

RODRIGUES, L.de A. D. *Formação Continuada em Língua Inglesa*. In: CARVALHO, A. M. P.(org.) *Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ROSEN, Évelyne (coord.). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris, FDLM, N° 45, Clé International, 2009.

SANTANA, Givaldo M. de . *Análisis de necesidades en la formación inicial del profesorado de francés. Un estudio de caso: la licenciatura en português/francés impartida por la Universidad Federal de Sergipe (Brasil)*. Universidad de Granada, 2003. (Tesis Doctoral)

SANTOS, Edleise M. Oliveira. *Abordagem comunicativa intercultural: ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Campinas:SP, UNICAMP, 2004. (Tese de doutorado)

SALINS, Geneviève-Dominique de. *Une approche ethnographique de la communication: rencontres em milieu parisien*. Paris: Hatier, 1988

SCHÖN, Donald A. *Formar Professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SOUZA, Vera Maria de. *Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: 1956-2004. Gênese, transformações e desafios*. Dissertação de Mestrado, FEUSP, São Paulo:SP, 2005.

TAGATA, William Mineo. *Reflective Teaching na formação do professor de língua estrangeira: análise de uma experiência*. Dissertação de Mestrado, DLM, Universidade de São Paulo, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: 2ª ed., Vozes, 2002.

TAVARES, José. *Relações interpessoais em uma escola reflexiva*. In: *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TORRES, Rosa Maria. *Tendências da formação docente nos anos 90*. II Seminário Internacional. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. PUS-SP, São Paulo:SP, s/d.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. *Tentativas de Construção de uma Prática Renovada: a formação em serviço em questão*. In: *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

WEFFORT, Madalena Freire (Org.). *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: SP: Espaço Pedagógico, 1995.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Referências para formação de professores / Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, A Secretaria, 1999.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Vol. 02, Brasília, 1999

Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe. Didier, Paris, 2001.

Versões disponíveis na internet:

Francesa: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

Inglesa: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Framework_EN.pdf

Espanhola: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

INTERNET

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394 de 1996*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/L9394.htm
Acesso em: 27/02/2007

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/>. Acesso em: 26/02/2007

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares para a formação de professores*. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>, Acesso em: 04/05/2007

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parecer: CNE/CP 009/2001* – publicado no Diário oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p.31. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> . Acesso em: 04/05/2007

Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.

Versões disponíveis na internet:

Francesa: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

Inglesa: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Framework_EN.pdf

Espanhola: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

CONSELHO DA EUROPA. <http://www.coe.int/DefaultFR.asp> . Acesso em 1º/05/2009

CONSELHO DA EUROPA. Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (versão eletrônica), 2000.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf . Acesso em 1º/05/2009.

<http://www.ciep.fr/>

Centre International d'Études Pédagogiques. Acesso em 15/12/2009

<http://www.cybertheses.org/>

Publication et diffusion en ligne des thèses. Acesso em 19/03/2010

<http://aile.revues.org/>

Acquisition et interaction en langue étrangère. Acesso em 21/01/2010

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/> Acesso em 27/10/2008

Les bibliothèques universitaires. Acesso em 20/03/2010

<Http://www.sup.adc.education.fr/bib>

<http://www.mels.gouv.gc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp>

Éducation, Loisir et Sport. Acesso em 12/11/2009

Ratio Studiorum: Contra-Reforma ilustrada (Vamireh Chacon):

<http://coloquiolusobrasileiro.blogspot.com/2008/06/ratio-studiorum-contra-reforma.html>.

Acesso em 28.09.09

ROCHA JÚNIOR, Roosevelt Araújo. *João Ribeiro: entre história, gramática e filologia*.

<http://www.filologia.org.br/revista/36/06.htm>. Acessado em 25/09/2009

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SEGIPE <http://www.seed.se.gov.br>

SCHÜTZ, Ricardo. *Interlíngua e Fossilização*. English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>>. Online. 1 de julho de 2006. Acessado em 06/10/2009.

REVISTAS

ALMEIDA, Fernando J. de. *O aprendizado nosso de cada dia*. Revista Nova Escola, Editora Abril, nº 224, agosto 2009. (Artigo p. 104-105)

ASDIFLE. *De Nouvelles voies pour la formation*. Actes des 23^e et 24^e rencontres, Paris, 1999.

ALARCÃO, Isabel. *Entrevista*. Pátio, revista pedagógica. Porto Alegre :RS, Artmed Editora, set/out de 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *Entrevista*. ABCEDUCATIO, revista de educação. São Paulo:SP, Editora Criarp, 2005.

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA FRANCESA

Doutorando: Renilson Santos Oliveira

Orientadora: Profª Drª Maria Sabina KUNDMAN

ROTEIRO PARA ANÁLISE DAS AULAS FILMADAS

1. Descrever o desenvolvimento de suas aulas filmadas, levando-se em consideração o **conteúdo, o objetivo e os procedimentos/estratégias utilizados** nas atividades realizadas;
2. Analisar todos os elementos descritos no item anterior, justificando **por que você ensina dessa forma.**
3. Avaliar seu ensino. **Como você vê seu ensino?**

Obrigado pela sua colaboração,
Renilson Oliveira

ANEXO B

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA FRANCESA**

Doutorando: Renilson Santos Oliveira
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Sabina Kundman

Espanhol Francês Inglês

QUESTIONÁRIO 01: professor em exercício

Caro(a) Professor(a),
Este questionário tem como objetivo obter informações sobre sua formação, suas crenças e sua experiência em relação ao processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.
Queira, por gentileza, responder às questões de forma precisa e completa.
O sigilo de sua identificação será assegurado pelo pesquisador.
Agradeço, desde já, sua atenção e participação.

Renilson Oliveira

QUESTÕES:

I. DADOS PESSOAIS

1. Sexo: () M () F
2. Ano de nascimento: 19_____
3. E-mail para contato: _____
4. Telefone: () _____ Celular: () _____
5. Formação acadêmica: _____
6. última titulação:
 - () graduação em _____
 - () bacharelado em _____
 - () especialização em _____
 - () mestrado em _____
 - () doutorado em _____
 - () pós-doutorado em _____

Caso você esteja realizando algum curso de Pós-graduação, queira especificá-lo aqui:

7. Língua estrangeira que leciona: _____
8. Tempo de ensino de língua estrangeira: _____

II. SOBRE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

9. Por que você escolheu o curso de Letras com habilitação em língua estrangeira?

10. Que expectativas você tinha em relação a seu curso de Letras ao iniciá-lo?

11. A que conclusões você chegou ao concluir seu curso de Letras?

12. Antes de cursar Letras na Universidade, você realizou cursos de línguas estrangeiras? Quais?

Durante quanto tempo?

() Sim () Não

13. Você frequenta, atualmente, algum curso de língua estrangeira? Qual? Onde? Há quanto tempo?

() Sim () Não

Curso: _____

Instituição: _____

Há _____ dia(s) / _____ mês(es) / _____ ano(s)

14. Você já realizou cursos no exterior? () Sim () Não

Se sua resposta foi afirmativa, complete os itens abaixo:

Curso(s): _____

País(es): _____

Duração: _____

Ano(s) de realização: _____

15. Como você se auto-avalia em relação à sua proficiência na língua estrangeira que leciona:

Compreensão oral: () Excelente () Boa () Regular () Ruim

Expressão oral: () Excelente () Boa () Regular () Ruim

Compreensão escrita: () Excelente () Boa () Regular () Ruim

Expressão escrita: () Excelente () Boa () Regular () Ruim

16. Que contribuição foi dada pela disciplina “Prática de ensino de língua estrangeira” ao exercício de sua profissão?

17. De que forma você vivencia a teoria sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas em sua prática de sala de aula?

18. Você tem alguma outra formação acadêmica? () Sim () Não

Se sua resposta foi “SIM”, informe qual.

III. SOBRE SEU TRABALHO COM O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

19. Em quantas escolas você trabalha?

20. Instituição(ões) onde leciona:

21. Tempo de serviço na(s) Instituição(ões):

22. Em que série(s) e nível(eis) você leciona? (Se você leciona em mais de uma escola, especifique-as)

23. Qual é sua carga horária semanal?

24. Além de lecionar língua estrangeira, você desempenha outra(s) função(ões)? Qual(ais)?

25. Que método ou material didático você adota para suas aulas? (Indique o título, autor, editora e ano)

26. Que critérios você utilizou para adotá-lo?

27. Como você o avalia?

28. Você está satisfeito(a) com seu trabalho no ensino de língua estrangeira?

() Sim () Não. Justifique sua resposta.

29. Há algum horário reservado em sua(s) escola(s) para planejamento das atividades, discussão coletiva e encontros pedagógicos com os demais colegas? Se "SIM", explique como isso acontece.

30. Para você, o que é uma boa aula de língua estrangeira?

31. Você participa ou já participou de cursos de capacitação profissional, palestras e congressos?

Informe os últimos dos quais você participou, indicando o local, período e organizadores.

() Sim () Não

32. Se sua resposta à questão anterior foi afirmativa, explique de que forma os temas abordados nesses eventos contribuíram ou não para sua formação de professor de língua estrangeira.

33. Como você idealiza um bom professor de língua estrangeira?

IV. SOBRE SUAS CRENÇAS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

34. Para as afirmativas, abaixo, assinale :

- (1) Concordo plenamente
- (2) Concordo em parte
- (3) Não tenho opinião a respeito
- (4) Não concordo

() É mais fácil para a criança aprender uma língua estrangeira do que para um adulto.

() Algumas línguas são mais fáceis de ser aprendidas do que outras.

() Para aprender uma língua estrangeira, é imprescindível ter um bom conhecimento do funcionamento da língua materna.

() É preciso conhecer a cultura do país para falar bem a língua estrangeira.

() É melhor aprender uma língua estrangeira no país onde ela é falada.

() O erro deve ser tolerado no processo de aprendizagem de uma língua.

() Se o professor permite que seu aluno cometa erros no começo, será impossível corrigi-lo mais tarde.

() É mais fácil compreender do que falar uma língua estrangeira.

() É mais difícil ler e entender do que falar e escrever uma língua estrangeira.

() Os brasileiros acham importante aprender uma língua estrangeira.

() Todos conseguem aprender uma língua estrangeira.

- () A inclusão de material cultural nas aulas de língua estrangeira aumenta a motivação do aluno para aprendê-la.
- () A motivação para o aluno continuar estudando a língua depende do grau de sua afetividade com o professor.
- () Um bom professor de língua promove uma constante reflexão coletiva sobre o cotidiano da sala de aula.
- () A gramática bem ensinada assegura o sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira.
- () Quando o professor realiza toda a aula falando diretamente na língua-alvo, a aprendizagem é mais eficiente.
- () O ouvido e o olho são elementos de extrema importância no processo de aprendizagem por serem filtros entre os estímulos externos e o cérebro.
- () A abordagem comunicativa em sala de aula pode ser realizada sem a interação dos alunos.
- () As atividades devem ser diversificadas em sala de aula para se atingir objetivos de aprendizagem na língua-alvo.

35. **ESPAÇO ABERTO:** faça aqui seu comentário/sua crítica/ sua sugestão sobre algum aspecto não contemplado neste questionário, mas que você considera relevante para o tema pesquisado.

Obrigado
Gracias
Merci beaucoup
Thanks

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA FRANCESA

Doutorando: Renilson Santos Oliveira

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Sabina Kundman

QUESTIONÁRIO 02 – professor em exercício

Leia atentamente as afirmações feitas acerca de diferentes tendências metodológicas e marque com um (X) na tabela abaixo sua apreciação, seguindo os seguintes critérios:

Nº 1 se concordar plenamente

Nº 2 se concordar parcialmente

Nº 3 caso você não concorde

AFIRMAÇÕES	RESPOSTAS		
	01	02	03
01. Aprende-se uma língua imitando modelos corretos			
02. Aprende-se uma língua interagindo com os alunos.			
03. Aprender uma língua significa formular hipóteses sobre esta língua			
04. A aprendizagem lingüística é feita através da aplicação correta de regras e a imitação de modelos.			
05. É através da utilização da língua na interação que se progride na aprendizagem da LE .			
06. Aprender uma língua significa conseguir se comunicar em situações comunicativas da vida quotidiana.			
07. A aprendizagem lingüística não é nem linear, nem seqüencial, nem sequer previsível.			
08. É o próprio aprendiz que constroi a sua língua partindo de seus conhecimentos lingüísticos prévios e do material lingüístico ao qual está exposto			
09. A língua materna deve ser evitada no ensino da língua estrangeira na medida em que é fonte de interferência negativa .			
10. O estudo da gramática e os exercícios de aplicação são a melhor forma de aprender uma língua.			

11. Aprende-se uma língua quando se é exposto a um material lingüístico suficientemente rico e compreensível que permite fazer hipóteses sobre o seu funcionamento .			
12. Os erros indicam que a aprendizagem não se concretizou.			
13. É partindo da língua materna que se constroi gradativamente as competências na língua estrangeira.			
14. Aprender uma língua significa aprender progressivamente regras cada vez mais complexas.			
15. O erro é uma hipótese que o aprendiz faz sobre a língua que está aprendendo e assim sendo é um sinal de aprendizagem.			
16. Aprender uma língua significa aprender a utilizar certos atos de fala em relação a necessidades comunicativas concretas ligadas à vida quotidiana. .			
17. É importante que na aprendizagem da língua, os alunos memorizem ou aprendam de cor estruturas, regras, léxico.			
18. Os erros são regras de funcionamento da língua construídas pelo aprendiz			
19. A melhor maneira de fixar estruturas, léxico, etc é a repetição mecânica por meio de exercícios estruturais.			
20. É preciso, desde o começo da aprendizagem, impedir que os alunos façam erros.			

ANEXO C

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA FRANCESA

Doutorando: Renilson Santos Oliveira

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Sabina Kundman

Espanhol Francês Inglês

QUESTIONÁRIO: estudantes do ensino médio

Caro(a) estudante,
Este questionário tem como objetivo obter informações sobre a forma como você estuda língua estrangeira e sobre suas representações em relação a essa língua. Queira, por gentileza, responder às questões de forma precisa e completa. O sigilo de sua identificação será assegurado pelo pesquisador. Agradeço, desde já, sua atenção e participação.

Prof. Renilson Oliveira

QUESTÕES:

I. SOBRE VOCÊ

1. Sexo: () M () F
2. Ano de nascimento: 19_____
3. Local de nascimento:

4. Estado civil:

5. E-mail para contato:

6. Telefone: () _____ Celular: () _____

7. Onde e quando você concluiu o ensino fundamental?

Nome da Instituição de

ensino: _____

Cidade: _____

Ano: _____

II. SOBRE SEU CURSO

8. Nome da instituição onde você estuda:

9. Por que você estuda nessa escola?

10. Em que curso você está matriculado?

() Técnico do ensino médio () Ensino médio

Qual? _____

Série: _____

11. Por que você escolheu esse curso?

12. Em que ano você iniciou seu curso médio?

13. Sua escola promoveu alguma consulta prévia aos alunos sobre a língua estrangeira que gostariam de estudar?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, explique qual foi o procedimento utilizado pela escola:

III. SOBRE A DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

14. Que língua(s) estrangeira(s) você estuda em sua escola?

15. Assinale com um (X) as alternativas que correspondam às atividades realmente realizadas em sala de aula:

() Leitura de textos do livro didático;

() Leitura de textos retirados de jornais, revistas, internet, etc;

() Utilização do livro didático;

() Exercícios escritos de gramática;

() Exercícios orais de gramática;

() Elaboração de textos escritos;

() Simulação de diálogos a partir de um roteiro;

() Exercício de compreensão auditiva a partir de um material gravado;

() Conteúdo gramatical exposto no quadro;

() Pesquisas em livros didáticos, enciclopédias, dicionários, internet, etc

16. Quais são as atividades que você mais gosta de realizar nas aulas de língua estrangeira?

17. Que material didático é utilizado nas aulas?

() Livro didático. Qual? _____ ?

() Apostilhas elaboradas pelo professor;

() Textos retirados de jornais, revistas, internet, etc

() Textos de canções;

() Textos gravados em áudio;

() Vídeos.

18. Você está satisfeito com a(s) língua(a) estrangeira(s) oferecida(s) pela sua escola?

() Sim () Não

Por quê?

19. Que pontos positivos, você poderia citar em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira em sua escola?

20. Que pontos negativos, você poderia citar em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira em sua escola?

21. Como você estuda sua língua estrangeira?

- a. () Apenas na sala de aula, acompanhando a orientação do professor;
- b. () Vou além da sala de aula, reviso em casa o conteúdo e procuro aprofundá-lo;
- c. () Estabeleço metas específicas cada vez que sento para estudar;
- d. () Aprendo melhor quando controlo o meu aprendizado, por exemplo: quando defino **o quê, quando e como** irei aprender?
- e. () Consigo detectar os erros cometidos e corrigi-los
- f. () Não consigo detectar os erros cometidos;
- g. () Sou capaz de diferenciar claramente as ocasiões em que necessito estar atento aos detalhes de uma mensagem e aquelas em que necessito apenas entender a idéia geral;
- h. () Quando não entendo um determinado aspecto, elaboro algum tipo de plano para esclarecer tal dúvida;
- i. () Aprendo quando sou corrigido no ato da fala;
- j. () Não aprendo quando sou corrigido no ato da fala;
- l. () Ao procurar uma regra gramatical, faço alguma referência a meus conhecimentos anteriores relacionados com tal estrutura;
- m. () Quando não sei dizer algo no idioma estrangeiro, tento dizê-lo de outra forma;
- n. () Quando não sei dizer algo no idioma estrangeiro, elaboro primeiro o que vou dizer em minha língua materna;
- o. () Quando não entendo o que me dizem, tento deduzir;
- p. () Quando leio um texto, recorro a meus conhecimentos gramaticais para decifrar orações ou frases pouco claras;
- q. () Busco relacionar indícios contextuais (como título, as ilustrações, diagramação, etc.) para entender o texto;
- r. () Escuto várias vezes as estruturas estudadas em sala de aula e tento aplicá-las em situações de comunicação;
- s. () Faço apenas as atividades previstas no livro didático;
- t. () Ouço documentos sonoros;
- u. () Assisto a filmes estrangeiros com legendas em português;
- v. () Assisto a filmes estrangeiros com legendas na própria LE;
- x. () Assisto a filmes sem legenda;
- z. () Leio textos de jornais, revistas e Internet;

**Obrigado
Gracias
Merci beaucoup
Thanks**

ANEXO D

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA FRANCESA
Doutorando: Renilson Santos Oliveira
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Sabina Kundman

Espanhol Francês Inglês

TERMO DE AUTORIZAÇÃO (Professor em exercício)

Eu, _____, professor(a) da disciplina _____, oferecida pelo(a) _____ no semestre letivo _____, autorizo a filmagem de minha imagem e a gravação de minha voz, durante algumas atividades acadêmicas, como também sua divulgação em trabalhos e eventos acadêmicos, com a finalidade de subsidiar estudos sobre o processo de *formação de professores de línguas estrangeiras*, tema de pesquisa da Tese de Doutorado de Renilson Santos Oliveira, professor efetivo do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe.

Assinatura: _____

Aracaju, em ____/____/____

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA FRANCESA**

Doutorando: Renilson Santos Oliveira

Orientadora: Profª Drª Maria Sabina Kundman

Espanhol Francês Inglês

TERMO DE AUTORIZAÇÃO (Aluno de maior idade)

Eu - _____, estudante da disciplina
_____, oferecida pelo(a)
_____ no semestre letivo _____ - autorizo a gravação
de minha imagem e de minha voz, durante algumas aulas de língua Inglesa, como também sua
utilização eventual em trabalhos e eventos acadêmicos, com a finalidade de subsidiar estudos
sobre o processo de *formação de professores de línguas estrangeiras*, tema de pesquisa da Tese
de Doutorado de Renilson Santos Oliveira, professor efetivo do Departamento de Letras da
Universidade Federal de Sergipe.

Assinatura: _____

Aracaju, em ____/____/____

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA FRANCESA**

Doutorando: Renilson Santos Oliveira

Orientadora: Profª Drª Maria Sabina Kundman

Espanhol Francês Inglês

TERMO DE AUTORIZAÇÃO (Responsável pelo aluno)

Eu - _____, responsável pelo(a)
aluno(a) _____ do(a)

_____, no semestre letivo 2007.2 -
autorizo a filmagem de sua imagem e a gravação de sua voz durante algumas aulas de língua
_____, como também a utilização eventual de sua imagem na divulgação de
trabalhos em eventos acadêmicos, com a finalidade de subsidiar estudos sobre o processo de
formação de professores de línguas estrangeiras, tema de pesquisa da Tese de Doutorado de
Renilson Santos Oliveira, professor efetivo do Departamento de Letras da Universidade Federal
de Sergipe.

Assinatura: _____

Aracaju, em ____/____/____

ANEXO E

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES OBSERVADOS

1a . Você concorda que o ensino da língua estrangeira seja eficaz quando as regras gramaticais são aprendidas antecipadamente e seu emprego em frases é feito depois?

1b. Justifique sua resposta.

2a . A tradução deve ocupar um espaço importante no curso, visando garantir a aprendizagem dos alunos?

2b. Diga o que pensa a respeito.

3a . Em sua opinião, uma língua deve ser concebida como um conjunto de regras e exceções observáveis em frases isoladas?

3 b. Justifique sua resposta.

4a A língua materna deve ser utilizada nas explicações dos tópicos estudados na língua estrangeira. Você concorda?

4b. Por quê?

5a No ensino da língua estrangeira, na interação entre professor e aluno, a aprendizagem é assegurada a partir de elementos que partem apenas do professor?

5b. Justifique sua resposta.

6a Você concorda que a língua materna deva ser evitada para que os alunos pensem diretamente na língua estrangeira estudada?

6b. Se sim, por quê?

7a Alguns pensam que não se deve memorizar listas de palavras descontextualizadas e que é preciso pensar na própria língua estrangeira para atingir o sentido do que é expresso.

7b. E você, o que pensa?

8a Você defende a orientação de que o professor não deve traduzir nada do que é dito em sala de aula para que ele próprio sirva de referência lingüística a seus alunos?

8b. Diga o que acha dessa afirmação.

9a Em suas aulas, você consegue ensinar sua língua estrangeira como instrumento de comunicação, podendo expressar sentimentos e emoções?

9b. Como?

10a No ensino da LE, a parte oral deve sempre vir antes da parte escrita?

10b. Diga o que você pensa dessa questão.

11a As estruturas de uma língua estrangeira são aprendidas porque os sentidos de audição e visão servem de filtros entre os estímulos externos e o cérebro. Você concorda com essa assertiva?

11b. Por quê?

12a Você acha que o professor deve ter um excelente nível lingüístico para servir de modelo a seus alunos?

12b. O que você pensa?

13a Na sua opinião, as quatro habilidades lingüísticas (compreensão e expressão oral e escrita) devem ser trabalhadas no ensino da LE em função das necessidades dos alunos ou do conteúdo dos manuais adotados ou material elaborado?

13b. Diga o que você pensa desse assunto.

14a Costuma-se dizer atualmente que a língua deve ser não só instrumento de comunicação como também de interação social.

14b. Para você o que esse enunciado quer dizer? E você concorda com essa afirmação?

15a Você acha que a aprendizagem de uma língua estrangeira é assegurada também pelos conhecimentos prévios do aluno e não apenas pelo professor e/ou pelo material didático adotado?

15b. Diga o que você pensa dessa questão.

16a O professor deve ser considerado como um co-comunicador no desenvolvimento das atividades que interessam aos alunos.

16b. Justifique seu ponto de vista.

17a Na sua opinião, a linguagem pode ser considerada um fenômeno da comunicação individualizada?

17b. Justifique seu pensamento

ANEXO F

El Alfabeto

Escucha cómo se pronuncian las siguientes letras:

Letra	Nombre	Pronunciación	Ejemplo
A, a	a	/a/	Aeropuerto
B, b	be	/b/	Bilbao
C, c	ce	/e/, /k/	Cena, Comensal
CH, ch	che	/ç/	Chocolate
D, d	de	/d/	Dormitorio
E, e	e	/e/	Ejecutivo
F, f	efe	/f/	Farmacia
G, g	ge	/g/, /x/	Gato, Gente
H, h	hache	/h/	Hotel
I, i	i	/i/	Idioma
J, j	jota	/x/	Jarabe
K, k	ka	/k/	Kilómetro
L, l	ele	/l/	Lavabo
LL, ll	elle	/_l/	Llave
M, m	eme	/m/	Mesa
N, n	ene	/n/	Nevera
Ñ, ñ	eñe	/ɲ/	España
O, o	o	/o/	Orejas
P, p	pe	/p/	Pasajero
Q, q	cu	/k/	Queso
R, r	erre	/r/, /rr/	Aéreo, Radio
S, s	ese	/s/	Salmón
T, t	te	/t/	Tarjeta
U, u	u	/u/	Urgente
V, v	uve	/b/	Viaje
W, w	uve doble	/w/, /b/	Whisky, Water
X, x	equis	/ks/, /s/	Taxi, Extranjero
Y, y	i griega	/y/, /i/	Ya, Buey
Z, z	zeta	/θ/	Zapatos



Fíjate en las letras G y J:

G+a,o,u = /g/ Gato, Gorro, Guante.

Gu+e,i = /g/ Guerra, Guiso.

J+ a,o,u = /j/ Jamón, Jota, Jugas.

J+ e,i = /j/ Jengibre, Jimete.

G+e,i = /j/ Genio, Ginebra.



Cuidado con las letras C, Z y Q:

C+e,i = /e/ Cereza,

+a,o,u = /k/ Ciruela, Zapato, Zorro, Zurrón

Q+e,i = /k/ Queso,

C+a,o,u = /k/ Quinto, Casa, Cosa, Cuenta.

m 30 letras (m/ch/ll/w)

Observaciones

- La Ñ sólo existe en español: *España, mañana, compañía.*
- No hay diferencia de sonido entre la B y la V. Las dos se pronuncian /b/.
- Según los lugares en los que estemos podemos encontrar que:
 - la C /o/ y la Z /o/ se pronuncia como la S /s/ (América Latina, Sur de España e Islas Canarias)
 - En muchos países de América Latina la W "uve doble" se le llama "doble be" y la V "uve" se dice "be corta".



Práctica

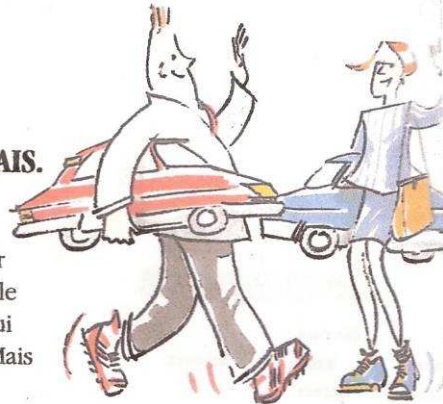
Deletrea tu apellido.

ANEXO G

 *Demain, on roulera encore en voiture !*

**ILS BOUGENT,
ILS BOUGENT LES FRANÇAIS.**

La France a toujours su innover dans les transports : hier, avec le Concorde et le TGV, aujourd'hui avec les nouveaux tramways. Mais la voiture reste le moyen de transport préféré des Français ! Il faut limiter la circulation dans les villes à cause de la pollution et des embouteillages. La voiture aussi doit évoluer. Dans les prochaines années, elle sera moins polluante et plus « intelligente ». Elle aura sans doute un moteur électrique, et aussi un ordinateur capable de donner des informations sur les embouteillages à son chauffeur.



Demain, on roulera...
elle sera...
elle aura...
La France a toujours su
innover...

1 Lisez le texte. Vrai ou faux ?

1. Le moyen de transport préféré des Français, c'est la voiture.
2. Il n'y a pas beaucoup de circulation dans les villes.
3. Il faut limiter la circulation à cause de la pollution.
4. Avec son ordinateur, la voiture de demain sera « intelligente ».

2 C'est dans le texte. Complétez la colonne de droite :

Aujourd'hui,	Demain,
on roule en voiture,	on roulera encore en voiture.
la voiture est très polluante,	la voiture... moins polluante.
elle a un moteur polluant,	elle... un moteur électrique.
la radio donne des informations sur les embouteillages,	l'ordinateur ... des informations au chauffeur.

Universidade Federal de Sergipe – CODAP
 Cours : Langue Française Serie : 1^a
 Professeur
 Elève :



Bruno et Christian sont à la terrasse d'un café.

- BRUNO : Voilà... euh... Je voudrais te parler de Sandrine...
 CHRISTIAN : Sandrine, Ah ! la petite brune ? Elle te plaît ?
 BRUNO : Oui... Je pense que je suis tombé amoureux.
 CHRISTIAN : Eh bien, elle est là. C'est très simple :
 tu vas à sa table et tu lui dis : « Sandrine, je t'aime. »
 BRUNO : Tu es fou ! Elle va rigoler !
 CHRISTIAN : Tu vas lui envoyer un petit mot ce soir ou demain et
 tu l'invites au café ou au ciné.
 BRUNO : Tu parles ! Je n'ai pas envie de lui écrire un mot :
 elle va le montrer à ses copines...
 CHRISTIAN : Qu'est-ce que tu veux ? Continue à la
 regarder et ne dis rien.
 BRUNO : Je suis très timide, moi. Écoute, tu es mon ami...
 Tu ne peux pas ...
 CHRISTIAN : Eh Sandrine, tu peux venir ?
 BRUNO : Non, Christian, non !
 CHRISTIAN : Bruno veut te parler !
 SANDRINE : J'arrive...
 CHRISTIAN : Bon, je vais vous laisser. Salut !
 BRUNO : Tu exagères !
 CHRISTIAN : Maintenant, c'est tout ou rien.
 Bonne chance !

**Elle va rigoler.
 Tu vas lui envoyer.
 Elle va le montrer.
 Je vais vous laisser.**



☉ Choisissez la bonne réponse.

- Sandrine est amoureuse de Bruno.
 Bruno est amoureux de Sandrine.
 Christian est amoureux de Sandrine.
- Bruno va à la table de Sandrine.
 Sandrine va à la table de Bruno.
 Christian va à la table de Sandrine.
- Bruno écrit à Sandrine.
 Sandrine écrit à ses copines.
 Bruno ne veut pas écrire.

☉ Qui est-ce ?

Je voudrais te parler de Sandrine.
 Te remplace Christian.

- Elle te plaît ?
- Tu lui dis : « Je t'aime ».
- Tu vas lui envoyer un petit mot

☉ Transformez les phrases, comme dans l'exemple :

Je pars demain → Je vais partir demain.

- L'avion arrive à 18 heures.
- Demain, je sors avec mon amie Bérénice.
- Pendant mes vacances d'été, je voyage.
- Le prix des voitures augmente en septembre.
- Nous achetons une voiture en juillet ou en août.
- Vous dînez à quelle heure ?

ANEXO H

ENTREVISTA ON-LINE COM O PROFESSOR DE ESPANHOL

A entrevista teve início às 21h, do dia 04 de julho de 2009.

Renilson diz:

Boa noite, estava ligando para vc para começarmos..

Renilson diz:

tive problemas de conexão com a net...

xxxx diz:

ok Renilson

xxxx diz:

podemos começar então

Renilson diz:

Como te falei ao telefone, trata-se de uma entrevista para coletar mais dados precisos para a tese...

Renilson diz:

nossa conversa aqui será gravada para fins de registro dos dados...

xxxx diz:

tranquilo

Renilson diz:

Caso vc precise de mais tempo para refletir sobre as questões, sinta-se à vontade ...

xxxx diz:

ok

Renilson diz:

vc pode levar o tempo que lhe convier, ok?

Renilson diz:

Serão 17 questões, às quais vc poderá responder espontaneamente, tomando como referência seu repertório de conhecimentos e seu referencial teórico adquirido ao longo de sua formação e de sua prática de ensino de espanhol, combinado?

xxxx diz:

combinado

Renilson diz:

Desculpe-me a demora, estava abrindo uns arquivos aqui do word. Podemos começar?

xxxx diz:

sim

Renilson diz:

Pergunta 1

Renilson diz:

1a . Você concorda que o ensino da língua estrangeira seja eficaz quando as regras gramaticais são aprendidas antecipadamente e seu emprego em frases é feito depois?

1b. Justifique sua resposta.

xxxx diz:

A eficacia está relacionada à destreza que você está ensinado no momento. Se for as destrezas de compreensão e expressão escrita acredito que sim. Mas quando se trata das destrezas de compreensão e expressão oral penso que não porque o discente vai se prender muito às regras gramaticais e não conseguirá se expressar de forma eficaz.

Renilson diz:

Ok. Algo a mais a dizer?

Renilson diz:

Posso passar para a próxima?

xxxx diz:

sim

Renilson diz:

2a . A tradução deve ocupar um espaço importante no curso, visando garantir a aprendizagem dos alunos?

2b. Diga o que pensa a respeito.

Renilson diz:

O meu "ok" não é nenhum julgamento positivo ou negativo. Não farei nesse momento nenhuma apreciação de suas respostas. Isso será feito na tese, tá?

xxxx diz:

ok

xxxx diz:

A tradução é mais uma ferramenta que o professor pode utilizar para facilitar aprendizagem de uma língua estrangeira. Entretanto, o professor precisará ter bom senso para que nem a língua mãe dele ou a do aluno se tornem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira

Renilson diz:

Mais algum detalhe?

xxxx diz:

nao

Renilson diz:

Pergunta 3

Renilson diz:

3a . Em sua opinião, uma língua deve ser concebida como um conjunto de regras e exceções observáveis em frases isoladas?

3 b. Justifique sua resposta

xxxx diz:

Não porque é necessário analisar o contexto geral em que ela se encontra para chegar a uma idéia conclusiva.

Renilson diz:

Posso passar para a próxima?

xxxx diz:

sim

Renilson diz:

4a A língua materna deve ser utilizada nas explicações dos tópicos estudados na língua estrangeira. Você concorda?

4b. Por quê?

xxxx diz:

Concordo em parte. O professor deverá procurar explicar sempre na língua meta. Entretanto, se se esgotarem suas tentativas, é melhor ele explicar na língua materna do que o discente voltar para casa sem entender o conteúdo e acabar se desmotivando durante o curso.

Renilson diz:

Pergunta 5

xxxx diz:

ok

Renilson diz:

5a No ensino da língua estrangeira, na interação entre professor e aluno, a aprendizagem é assegurada a partir de elementos que partem apenas do professor?

5b. Justifique sua resposta.

xxxx diz:

Não, o feed back positivo do aluno é extremamente importante para motivar o professor. Tenho consciência de que o professor tem que motivar o aluno. Mas este também tem que procurar se motivar para ter êxito em sua aprendizagem.

Renilson diz:

Algo a mais?

xxxx diz:

nao

Renilson diz:

Pergunta 6

Renilson diz:

6a Você concorda que a língua materna deva ser evitada para que os alunos pensem diretamente na língua estrangeira estudada?

6b. Se sim, por quê?

xxxx diz:

Não, eles devem saber a hora certa de usar

xxxx diz:

Ter bom senso

Renilson diz:

Qdo cansar é só pedir uma pausa ou outro momento agendado, ok?

xxxx diz:

ok

Renilson diz:

POsso passar para a próxima?

xxxx diz:

sim

Renilson diz:

Pergunta 07

Renilson diz:

7a Alguns pensam que não se deve memorizar listas de palavras descontextualizadas e que é preciso pensar na própria língua estrangeira para atingir o sentido do que é expresso.

7b. E você, o que pensa?

xxxx diz:

O significado das palavras pode variar de acordo com o contexto. Então, o ideal é estudarmos o significado das palavras de forma contextualizada e auxiliados por um bom dicionário.

Renilson diz:

Pergunta 08?

xxxx diz:

ok

Renilson diz:

8a Você defende a orientação de que o professor não deve traduzir nada do que é dito em sala de aula para que ele próprio sirva de referência lingüística a seus alunos?

8b. Diga o que acha dessa afirmação.

xxxx diz:

Como falei anteriormente, ele deve utilizar o bom senso. Há aspectos relacionados à cultura e que são convencionais em uma língua estrangeira que a tradução facilita a compreensão.

Renilson diz:

Mais algum detalhe que vc queira acrescentar?

xxxx diz:

nao

Renilson diz:

Pergunta 9

Renilson diz:

9a Em suas aulas, você consegue ensinar sua língua estrangeira como instrumento de comunicação, podendo expressar sentimentos e emoções?

9b. Como?

xxxx diz:

Sim, há determinados conteúdos que levam os alunos a se expressarem com emoção utilizando a língua estrangeira. Por exemplo, quando peço para eles exporem seus gostos e preferências ou apresentarem seus planos para o futuro, percebo seus sentimentos em suas expressões faciais.

Renilson diz:

Ok. A próxima?

xxxx diz:

sim

Renilson diz:

Pergunta 10

Renilson diz:

10a No ensino da LE, a parte oral deve sempre vir antes da parte escrita?

10b. Diga o que você pensa dessa questão

Renilson diz:

Caso vc precise de algum esclarecimento, pode pedir.

xxxx diz:

ok

xxxx diz:

Penso que sim para um melhor desenvolvimento interpessoal e linguístico entre os próprios discentes e entre docentes e discentes.

Renilson diz:

O que vc está achando dessas questões?

xxxx diz:

Muito boas para reflexão profissional

Renilson diz:

Isso é um bom sinal...

xxxx diz:

estou motivado para reponde-las

xxxx diz:

xxxx diz:

Mas vamos deixar as outras para amanhã

Renilson diz:

Não hesite em perguntar, caso algum detalhe não seja compreendido nas perguntas, tá?

xxxx diz:

ok

Renilson diz:

Combinado.Vc pode dizer a que horas...

xxxx diz:

Amanhã na hora do Fantástico

xxxx diz:

Durante o programa eu entrarei na internet e terminamos

Renilson diz:

Combinado. Muito obrigado desde já pela sua atenção e colaboração. Tenha uma boa noite. Abraço

xxxx diz:

boa noite

Continuação da entrevista em 13 de julho de 2009, às 22h

xxxx diz:

Hola Renilson

Renilson diz:

Boa noite

xxxx diz:

podemos começar

Renilson diz:

Acabei de passar uma msg no orkut

Renilson diz:

Não sabia que vc estaria aqui no msn!

Renilson diz:

Td bem com vc?

xxxx diz:

vi e respondi agora

xxxx diz:

tudo

Renilson diz:

Recebeu minha msg no celular

xxxx diz:

acabei de chegar do IFS

xxxx diz:

sim

Renilson diz:

Ah! vc está disponível então?

xxxx diz:

sim

Renilson diz:

Que bom..

Renilson diz:

Vamos sim..

Renilson diz:

Vou apenas abrir alguns arquivos do Word. Só um minuto.

xxxx diz:

ok

Renilson diz:

Voltei. Podemos começar?

xxxx diz:

sim

Renilson diz:

O que vc achou da primeira parte da entrevista?

xxxx diz:

muito bom

xxxx diz:

muito boa

xxxx diz:

Ela me ajudou a refletir sobre minha prática

Renilson diz:

Que legal. Vc já respondeu a 10 questões. A entrevista conta com 17 questões. Restam 07 apenas.

xxxx diz:

isso

Renilson diz:

Pergunta 11

Renilson diz:

11a As estruturas de uma língua estrangeira são aprendidas porque os sentidos de audição e visão servem de filtros entre os estímulos externos e o cérebro. Você concorda com essa assertiva?

11b. Por quê?

xxxx diz:

Sim, porque aprendemos o que tem um significado para nós. As informações que nos chegam e não são tornadas comuns a nós, acabamos nos esquecendo, e a visão e audição são o canal para essa comunicação.

Renilson diz:

Algo mais a acrescentar?

xxxx diz:

nao

Renilson diz:

Pergunta 12

Renilson diz:

12a Você acha que o professor deve ter um excelente nível lingüístico para servir de modelo a seus alunos?

12b. O que você pensa?

xxxx diz:

Penso que é importante mas não trivial. Há professores que apresentam um vasto conhecimento do idioma mas quando falam não apresentam um bom sotaque por falta de contato com a língua em um contexto de imersão. Há outros que apresentam uma excelente pronúncia mas pecam na gramática ou na didática.

xxxx diz:

Então, se pudermos encontrar um professor com todas essas características seria perfeito

Renilson diz:

Mais algum detalhe?

xxxx diz:

não

Renilson diz:

Pergunta 13

Renilson diz:

13a Em sua opinião, as quatro habilidades lingüísticas (compreensão e expressão oral e escrita) devem ser trabalhadas no ensino da LE em função das necessidades dos alunos ou do conteúdo dos manuais adotados ou material elaborado?

13b. Diga o que você pensa desse assunto.

XXXX diz:

As necessidades dos alunos devem ser prioridade sempre. Se o professor vai de encontro a elas, acabará desmotivando seus alunos.

Renilson diz:

Ok. Algo mais?

XXXX diz:

nao

Renilson diz:

14a Costuma-se dizer atualmente que a língua deve ser não só instrumento de comunicação como também de interação social.

14b. Para você o que esse enunciado quer dizer? E você concorda com essa afirmação?

Renilson diz:

Caso vc precise de algum esclarecimento, basta pedi-lo.

XXXX diz:

ok

XXXX diz:

Sim, concordo porque a língua está ligada à cultura e à sociedade. É através da língua que ocorrem as relações interpessoais.

Renilson diz:

Posso passar para a seguinte?

XXXX diz:

sim

Renilson diz:

15a Você acha que a aprendizagem de uma língua estrangeira é assegurada também pelos conhecimentos prévios do aluno e não apenas pelo professor e/ou pelo material didático adotado?

15b. Diga o que você pensa dessa questão

XXXX diz:

Penso que 33,3 % de cada assegura a aprendizagem

Renilson diz:

Como vc chegou a esse percentual?

Renilson diz:

Vc está on ou off?

Renilson diz:

Liguei em seu celular agora e

Renilson diz:

ninguém respondeu!

Obs.: O sinal de internet do professor caiu. Pelo celular, ele sugeriu que eu mandasse as questões off-line.

OFF-LINE

Renilson diz:

Em relação à questão 15, eu perguntei qdo seu sinal caiu, como vc havia chegado àquele percentual (33,3%).

Renilson diz:

Eis as duas últimas questões OFF-LINE:

Renilson diz:

16a O professor deve ser considerado como um co-comunicador no desenvolvimento das atividades que interessam aos alunos.

16b. Justifique seu ponto de vista.

17a Em sua opinião, a linguagem pode ser considerada um fenômeno da comunicação individualizada?

17b. Justifique seu pensamento

Renilson diz:

Com a conclusão dessa entrevista, eu gostaria de lhe pedir mais uma colaboração no sentido de vc responder a um questionário de múltipla escolha sobre tendências metodológicas. Dessa vez, vc não precisará escrever nada, basta marcar alternativas. Vc toparia a realizar mais essa atividade.

Renilson diz:

Se vc concordar, mandarei em seu email,ok?

XXXX diz:

Os 33,3% seria 100 % / 3

XXXX diz:

Ele deve se comunicar mas com limitações para deixar que os alunos se comuniquem e acabem sendo o centro do processo de ensino-aprendizagem

XXXX diz:

17- Não, para que haja uma comunicação é necessário pelo menos de um emissor e um receptor para formar o canal de comunicação.

XXXX diz:

pode mandar para meu e-mail o questionário

XXXX diz:

VALEU!

ANEXO I

ENTREVISTA ON-LINE COM O PROFESSOR DE FRANCÊS

Data: 07.07.09, às 10h

Renilson diz:

Bom dia, tudo bem com vc?

Renilson diz:

Como eu te falei ao telefone, essa entrevista visa coletar mais dados precisos para a tese...

xxxx diz:

Ok

Renilson diz:

Nossa conversa aqui será gravada para fins de registros dos dados coletados...

Renilson diz:

Há algum problema?

xxxx diz:

E que eu sou um pouco lenta

Renilson diz:

Sei que vc está em uma lan house. Caso vc tenha que sair em função do tempo, é só pedir para sair...

xxxx diz:

Peço um pouco de paciência

Renilson diz:

Vc pode levar o tempo que lhe for necessário para responder às questões, d'accord?

xxxx diz:

ok

Renilson diz:

Serei paciente. Não há nenhum problema nesse sentido.

Renilson diz:

Podemos começar?

xxxx diz:

Podemos começar.

Renilson diz:

Pergunta 01

Renilson diz:

1a. Você concorda que o ensino da língua estrangeira seja eficaz quando as regras gramaticais são aprendidas antecipadamente e seu emprego em frases é feito depois?

1b. Justifique sua resposta.

xxxxx diz:

Não. Acho que se o aluno tem seus primeiros contatos com a língua estrangeira sem um compromisso explícito com regras gramaticais, ele poderá apreender muito mais dessa língua.

Renilson diz:

Mais algum detalhe a acrescentar?

xxxx diz:

SIM.

Renilson diz:

Aguardo...

Renilson diz:

Para vc se organizar em função do tempo, informo que são 17 questões a serem respondidas.

xxxx diz:

Então, depois de adquirir uma intimidade com a LE poderá formar frases com mais facilidade.

Renilson diz:

Posso passar para questão 02?

xxxx diz:

D'accord!

Renilson diz:

Pergunta 02

Renilson diz:

2a . A tradução deve ocupar um espaço importante no curso, visando garantir a aprendizagem dos alunos?

2b. Diga o que pensa a respeito.

Renilson diz:

Nesse momento, não farei nenhum julgamento de suas respostas. Isso será feito posteriormente.

xxxx diz:

Acho que não deve ser uma constante, mas às vezes é necessário.

Renilson diz:

Algo a mais?

xxxx diz:

não.

Renilson diz:

Pergunta 03

Renilson diz:

3a . Em sua opinião, uma língua deve ser concebida como um conjunto de regras e exceções observáveis em frases isoladas?

3 b. Justifique sua resposta

xxxx diz:

Não. Uma língua é antes a forma mais completa, ou o que chega mais perto de o ser, de expressão humana. As observações não devem ser feitas de maneira isolada , porém devem ser analisadas estando inseridas num contexto.

Renilson diz:

Algo mais?

xxxx diz:

Não.

Renilson diz:

Pergunta 04

Renilson diz:

4a A língua materna deve ser utilizada nas explicações dos tópicos estudados na língua estrangeira. Você concorda?

4b. Por quê?

xxxx diz:

Não, pois pode atrapalhar o processo de apreensão da LE. A língua materna é muito marcante nesse processo por estar internalizada no aluno, pode impedir o aprendizado. Este pode ficar bitolado às explicações em língua materna e não fazer nenhum esforço para aprender mais a LE.

Renilson diz:

A seguinte?

xxxx diz:

Ok.

Renilson diz:

Pergunta 05

Renilson diz:

5a No ensino da língua estrangeira, na interação entre professor e aluno, a aprendizagem é assegurada a partir de elementos que partem apenas do professor?

5b. Justifique sua resposta.

Renilson diz:

Caso vc precise de algum esclarecimento, basta pedi-lo.

xxxx diz:

Não. O aluno também tem um papel fundamental, pois se ele não estiver disposto ao conhecimento e se não gostar da LE ou tiver algum preconceito com relação a mesma, o professor não pode fazer muito sozinho.

Renilson diz:

Posso passar adiante?

xxxx diz:

Se as respostas não forem satisfatórias pode falar.

xxxx diz:

Ok.

Renilson diz:

Tudo bem. Perguntarei sim.

Renilson diz:

Pergunta 06

Renilson diz:

6a Você concorda que a língua materna deva ser evitada para que os alunos pensem diretamente na língua estrangeira estudada?

6b. Se sim, por quê?

Renilson diz:

Sua conexão caiu?

xxxx diz:

Foi.

xxxx diz:

Recebeu a 6

Renilson diz:

Não.

Renilson diz:

Quer que eu repita?

xxxx diz:

Sim.

Renilson diz:

Pergunta 06

Renilson diz:

6a Você concorda que a língua materna deva ser evitada para que os alunos pensem diretamente na língua estrangeira estudada?

6b. Se sim, por quê?

xxxx diz:

Sim, porque se o aluno ficar a todo momento pensando na língua materna pode se confundir. O cérebro terá que fazer dois processos ao mesmo tempo e isso prejudica a memória.

Renilson diz:

Isso aconteceria em todos os níveis de aprendizagem? Até mesmo com os "iniciantes"?

xxxx diz:

Acredito que sim.

Renilson diz:

Pergunta 07

Renilson diz:

7a Alguns pensam que não se deve memorizar listas de palavras descontextualizadas e que é preciso pensar na própria língua estrangeira para atingir o sentido do que é expresso.

7b. E você, o que pensa?

xxxx diz:

Bom, eu aprendi muitas palavras assim, descontextualizadas, acho que se só palavras são listadas para memorização não há problema. Agora quando se trata de frases é diferente.

Renilson diz:

Algo mais?

xxxx diz:

Não.

Renilson diz:

Pergunta 08

Renilson diz:

8a Você defende a orientação de que o professor não deve traduzir nada do que é dito em sala de aula para que ele próprio sirva de referência lingüística a seus alunos?

8b. Diga o que acha dessa afirmação.

xxxx diz:

Não totalmente. Às vezes é preciso, mas o professor deve evitar ao máximo fazer a tradução.

Renilson diz:

Vejo que vc está acrescentando algo...

xxxx diz:

O professor deve sim ser a maior referência do aluno, poi ele é o contato físico mais presente da língua estrangeira.

Renilson diz:

Entendi.

xxxx diz:

É.

Renilson diz:

Passo adiante?

xxxx diz:

Sim.

Renilson diz:

Pergunta 09

Renilson diz:

9a Em suas aulas, você consegue ensinar sua língua estrangeira como instrumento de comunicação, podendo expressar sentimentos e emoções?

9b. Como?

xxxx diz:

Sim. Tento expressar meus sentimentos de maneira natural quando estou dando aula de LE. E isso é muito bom.

Renilson diz:

E como isso é realizado? Que tipo de atividade?

xxxx diz:

Através de textos musicais, diálogos .

Renilson diz:

Pergunta 10. Pode ser?

xxxx diz:

OK.

Renilson diz:

10a No ensino da LE, a parte oral deve sempre vir antes da parte escrita?

10b. Diga o que você pensa dessa questão.

xxxx diz:

Acredito que se a parte oral vem antes da escrita fica bem mais natural, mais fácil, pois aprendemos a língua materna primeiro pela parte oral. Acho que com a LE deve ser assim também.

Renilson diz:

De acordo com o que vc falou, há 02 processos distintos: aquisição e aprendizagem. O primeiro sendo por exposição direta à LE, imersão e o segundo como um meio formal, deliberado... Com a sua experiência em sala de aula, em que processo seu trabalho se enquadra

Renilson diz:

Nosso foco é a língua estrangeira...

Renilson diz:

Não se preocupe nesse momento com teorias..

Renilson diz:

responda espontaneamente...

xxxx diz:

Certo.

xxxx diz:

Acho que se encacha mais no primeiro.

Renilson diz:

Posso passar para a questão seguinte?

xxxx diz:

Sim.

Renilson diz:

Pergunta 11

Renilson diz:

11a As estruturas de uma língua estrangeira são aprendidas porque os sentidos de audição e visão servem de filtros entre os estímulos externos e o cérebro. Você concorda com essa assertiva?

11b. Por quê?

xxxx diz:

Sim, porque através desses sentidos o cérebro faz uma relação entre os conhecimentos já adquiridos e os que estão sendo apresentados.

Renilson diz:

Pergunta 12

Renilson diz:

12a Você acha que o professor deve ter um excelente nível lingüístico para servir de modelo a seus alunos?

12b. O que você pensa?

Renilson diz:

Caso vc precise parar, poderemos agendar um outro momento.

Renilson diz:

Sei de seu compromisso com seu filho...

Renilson diz:

São 17 questões e vc já respondeu a 11.

xxxx diz:

Sim. Preciso ir, podemos continuar depois.

Renilson diz:

Pode dizer o melhor dia e horário para vc.

xxxx diz:

Vou terminar o almoço.

Renilson diz:

Entendo

xxxx diz:

Pode agendar outro dia.

Renilson diz:

Fico a sua disposição

xxxx diz:

Desculpe.
Renilson diz:
Pode falar
xxxx diz:
OK.
Renilson diz:
Quer agendar agora?
xxxx diz:
Sim.
Renilson diz:
Pode falar
xxxxx diz:
Posso na sexta às quatro.
Renilson diz:
Combinado então.
xxxx diz:
Então tá.
Renilson diz:
Muito obrigado pela sua colaboração e continuaremos na sexta então
Renilson diz:
Salut
xxxx diz:
Salut!!!

OBS.: Primeira parte da entrevista encerrada às 11h45 do dia 07.07.09

xxxx enviou 10/7/2009 15:34:
Olá, professor Renilson!
xxxx enviou 10/7/2009 15:35:
Estou pronta para recomeçarmos a entrevista.
Renilson diz:
Boa tarde, que bom que vc pôde começar mais cedo...
Renilson diz:
como agendamos para as 16h, fui ao banco antes
Renilson diz:
São 15h50..
Renilson diz:
podemos começar então

Você acabou de pedir a atenção.

Você acabou de pedir a atenção.

xxxx diz:
Desculpe-me!
xxxx diz:
Podemos sim.
Renilson diz:
O que vc achou da primeira parte já feita?
Renilson diz:
Alguma dificuldade para responder às questões?
xxxx diz:
Bastante interessante.
Renilson diz:
Vc já respondeu a 11 questões...
xxxx diz:

Faz a gente refletir um pouco sobre o nosso papel.

xxxx diz:

OK.

Renilson diz:

Pergunta 12

Renilson diz:

12a Você acha que o professor deve ter um excelente nível lingüístico para servir de modelo a seus alunos?

12b. O que você pensa?

xxxx diz:

Sim, pois é a partir de nossa fala que ele vai se tornar mais íntimo da LE.

xxxx diz:

Acho que nós professores de LE devemos sempre nos aprimorar, pesquisando, se reciclando, falando etc.

Renilson diz:

Vc poderia explicitar mais a referência que vc fez a "mais íntimo da LE"

xxxx diz:

O aluno vai conhecendo mais a língua, se tornando mais próximo, se sentindo mais à vontade para falar esta mesma língua.

xxxx diz:

Não sei se soube me colocar bem.

xxxx diz:

Mas acho que é isso.

Renilson diz:

Continue respondendo espontaneamente...

Renilson diz:

Pergunta 13

xxxx diz:

Certo.

Renilson diz:

13a Na sua opinião, as quatro habilidades lingüísticas (compreensão e expressão oral e escrita) devem ser trabalhadas no ensino da LE em função das necessidades dos alunos ou do conteúdo dos manuais adotados ou material elaborado?

13b. Diga o que você pensa desse assunto.

xxxx diz:

As quatro habiliddes devem ser trabalhadas levando em conta as necessidades dos alunos e também em função do conteúdo dos manuais e do material. Pois penso que não se deve ignorar essas necessidades e é a partir delas que o professor deve preparar as suas aulas, o seu material.

Renilson diz:

Mais algum detalhe?

xxxx diz:

Não

Renilson diz:

Passemos à seguinte

Renilson diz:

14a Costuma-se dizer atualmente que a língua deve ser não só instrumento de comunicação como também de interação social.

14b. Para você o que esse enunciado quer dizer? E você concorda com essa afirmação?

xxxx diz:

Quando falamos uma determinada língua compartilhamos através dela a sua cultura e podemos perceber como se organizam socialmente e também interagir, se relacionar.

Renilson diz:

Então vc concorda?

xxxx diz:

Eu concordo.

Renilson diz:

Posso passar para a seguinte?

xxxx diz:

Sim.

Renilson diz:

15a Você acha que a aprendizagem de uma língua estrangeira é assegurada também pelos conhecimentos prévios do aluno e não apenas pelo professor e/ou pelo material didático adotado?

15b. Diga o que você pensa dessa questão.

xxxx diz:

Sim. Se já se começa a estudar essa língua com algum conhecimento fica mais fácil. O aluno pode já ter uma afinidade com a língua e assim aprender com mais naturalidade.

Renilson diz:

Algo a mais a dizer?

xxxx diz:

Não.

Renilson diz:

Pergunta 16

Renilson diz:

16a O professor deve ser considerado como um co-comunicador no desenvolvimento das atividades que interessam aos alunos.

16b. Justifique seu ponto de vista.

xxxx diz:

Como assim?

Renilson diz:

"Co-comunicador" é entendido aqui como aquele que assegura a comunicação através da interação.

Renilson diz:

A interação, no contexto de ensino/aprendizagem de LEs, é sinônimo de construção de conhecimentos conjuntamente...

Renilson diz:

Ficou claro? Pode perguntar quantas vezes quiser.

Xxxx diz:

Então o professor deve ser considerado um co-comunicador, porque ele participa ativamente da comunicação juntamente com o aluno.

xxxx diz:

Desculpe a demora é que eu recebi uma ligação.

Renilson diz:

Pas de problème!

Renilson diz:

Mais algum detalhe?

xxxx diz:

Merci!

xxxx diz:

Não

Renilson diz:

Última pergunta - 17

Renilson diz:

17a Na sua opinião, a linguagem pode ser considerada um fenômeno da comunicação individualizada?

17b. Justifique seu pensamento

xxxx diz:

Como assim individualizada se a comunicação exige mais de uma pessoa? Eu não entendi. Desculpe

Renilson diz:

É exatamente esse detalhe levantado por vc que suscitaria uma visão teórica específica...

Renilson diz:

Lembra da dicotomia de Saussure: langue X parole?

xxxx diz:

Mais ou menos.

xxxx diz:

Tem muito tempo.

Renilson diz:

E a teoria de Chomsky sobre a competência x performance?

Renilson diz:

E o Hymes o que acrescenta aí?

xxxx diz:

Olha, professor as teorias estão um pouco distante eu não consigo lembrar no momento.

Renilson diz:

Apenas levantei aspectos que poderiam te dar elementos mais teóricos para essa questão. Mas não se preocupe com isso, pois nem sempre temos disponíveis em mente todo um repertório teórico para explicar certos fenômenos...

xxxx diz:

Tenho que ser verdadeir.

Renilson diz:

Fique tranquila...

Renilson diz:

responda espontaneamente de acordo com sua experiência profissional e de vida...

Renilson diz:

E agora, daria para vc elaborar sua opinião sobre a questão. Talvez sua resposta se encaixe em uma das teorias...

xxxx diz:

Com relação a pergunta 17 : Acredito que a comunicação não pode ser considerada um fenômeno da comunicação individualizada, pois é preciso pessoas envolvidas, se comunicando dividindo experiências, idéias, culturas etc

xxxx diz:

Como pode ser individual? Algo tão dinâmico e complexo?!

Renilson diz:

Era isso que eu esperava, uma posição sua sem temer o que dita determinada teoria. Esse tratamento teórico será dado posteriormente...

xxxx diz:

Certo.

Renilson diz:

Bem, chegamos ao fim da entrevista...

Renilson diz:

e gostaria de te agradecer mais uma vez pela sua colaboração e disposição.

xxxx diz:

Disponha.

Renilson diz:

Mas ainda gostaria de abusar mais um pouquinho de sua boa vontade...

xxxx diz:

Pode falar.

Renilson diz:

Vc poderia responder a um questionário de múltipla escolha, não lhe dará muito trabalho. Esse questionário servirá de complementação ao que fizemos aqui e questionará tbém sobre outros aspectos...

Renilson diz:

mas basta marcar as respostas.

xxxx diz:

Pode ser em outra ocasião?

xxxx diz:

É que estou atrasada para um outro compromisso.

Renilson diz:

Espero poder contar sempre com a sua compreensão no sentido de que uma pesquisa sobre o fazer docente exige muito cuidado e muito investimento no processo de investigação do que se passa em sala de aula...

Renilson diz:

portanto, talvez eu ainda precise de mais alguma participação sua para elucidar certos dados que venham ser necessários para a finalização deste trabalho. Vc concordaria?

xxxx diz:

Sim. Sábado à tarde tá bom?

Renilson diz:

Sim claro. Mandarei aqui em seu email e vc poderá responder e mandar depois.

Renilson diz:

Posso mandar agora?

xxxx diz:

D'accord.

Renilson diz:

Mas, dessa vez será um questionário e não mais uma entrevista.

xxxx diz:

Entendi.

xxxx diz:

Pode enviar. Estou saindo. Um abraço professor.

Renilson diz:

Não consegui abrir o arquivo agora.

Renilson diz:

Pode sair para seu compromisso e mandarei daqui a pouco em seu email do HOTMAIL, ok?

Renilson diz:

Muito obrigado mais uma vez.Forte abraço

xxxx diz:

Tá bom! TCHAU.

ANEXO J

ENTREVISTA ON-LINE COM O PROFESSOR DE INGLÊS

No dia 19 de julho (domingo) às 15h30.

Renilson diz:

Boa tarde, XXXX.

Renilson diz:

Estava te aguardando aqui rrsrsr

xxxx diz:

Oi

xxxx diz:

Imaginei

xxxx diz:

Vc se incomodaria em esperar mais uns 15m???

xxxx diz:

Tô enrolada aqui em casa

Renilson diz:

Se vc quiser, posso esperar um pouquinho mais...

Renilson diz:

Não há nenhum problema.

xxxx diz:

Tô terminando de fazer uma coisinha pra minha Santa mãe

xxxx diz:

Agradeço

Renilson diz:

Fique à vontade. Espero sim.

Xxxx diz:

Já estou acabando

xxxx diz:

chegueiiii

xxxx diz:

Desculpe o atraso

xxxx diz:

Podemos começar

xxxx diz:

Estou aqui no teu aguardo.

Renilson diz:

Desculpe-me, não estava diante do monitor...

XXXX diz:

Okay

XXXX diz:

Sem problema

Renilson diz:

Gostaria de te dizer que nossa conversa aqui será gravada para fins de registro para a análise posterior. Tudo bem assim?

XXXX diz:

Tudo bem

XXXX diz:

Já imaginava

Renilson diz:

Vc pode responder às questões espontaneamente de acordo com sua formação acadêmica e experiência de sala de aula. ok?

XXXX diz:

Certo

Renilson diz:

Não farei nenhum julgamento de suas respostas nesse momento.

XXXX diz:

Okay

Renilson diz:

Podemos começar?

XXXX diz:

Sim por favor

Renilson diz:

1a . Você concorda que o ensino da língua estrangeira seja eficaz quando as regras gramaticais são aprendidas antecipadamente e seu emprego em frases é feito depois?

1b. Justifique sua resposta

XXXX diz:

Tenho q responder SIM ou NÃO?

XXXX diz:

Ou pode ser tipo mais ou menos?

Renilson diz:

Sim. E justificar

Renilson diz:

Fique à vontade.

Renilson diz:

Pode ser assim tbém.

XXXX diz:

Isto pode variar por idade, situação cultural de aprendizado. Por exemplo, com uma criança parece ser mais eficaz o ensinamento sem normas gramaticais, apenas usando conversação. Mas, em uma Escola do Estado (Como vc pode constatar) é exatamente esse método q muitos usam. Nem sempre é eficaz, talvez possa dizer q em muitos casos não o é.

XXXX diz:

..

XXXX diz:

...

Renilson diz:

Mais algum detalhe?

XXXX diz:

Sim

XXXX diz:

Em adultos...

Renilson diz:

Pergunta 2

XXXX diz:

Só um minutino

Renilson diz:

Vejo que vc está ainda escrevendo...

XXXX diz:

Vou terminar

XXXX diz:

Sim

Renilson diz:

Ótimo...

XXXX diz:

... Em adultos o aprendizado das normas gramaticais talvez seja uma melhor solução uma conversação no início não seria tão eficaz, pq já está meio q cristalizado a mesma metodologia de em outras disciplinas, inclusive, de aprender primeiro as normas gramaticais e depois o emprego da mesma.

XXXX diz:

Me fiz entender

XXXX diz:

?

Renilson diz:

Sim. Claro.

Renilson diz:

Posso mandar a segunda

Travou aqui!

XXXX diz:

Pode sim

Renilson diz:

2a . A tradução deve ocupar um espaço importante no curso, visando garantir a aprendizagem dos alunos?

2b. Diga o que pensa a respeito.

XXXX diz:

Eu diria que ela pode sim, ocupar um espaço importante, se vier como forma de aprendizagem para o aluno

XXXX diz:

Caso possa ser evitada, tanto melhor

Renilson diz:

Ok.Pergunta 03

XXXX diz:

ok

Renilson diz:

3a . Em sua opinião, uma língua deve ser concebida como um conjunto de regras e exceções observáveis em frases isoladas?

3 b. Justifique sua resposta.

XXXX diz:

Não, qualquer língua é concebida enquanto forma de comunicação, e, para tal, não pode ser analisada com frases isoladas. Não que isso negue as regras e exceções, mas elas não são o mais importante em uma língua. A comunicação o é

XXXX diz:

Ainda travado?

XXXX diz:

Tô aqui no teu aguardo

Renilson diz:

Ah! caso vc precise de lgum esclarecimento, basta pedi-lo,ok?

XXXX diz:

ok

Renilson diz:

Não sei o que está acontecendo, mas está travando aqui do meu lado rrsrrsrs

Renilson diz:

Tenhamos um pouco de paciência

XXXX diz:

Sem problema. Sei como é isso

Renilson diz:

Pergunta 04

Renilson diz:

4a A língua materna deve ser utilizada nas explicações dos tópicos estudados na língua estrangeira. Você concorda?

4b. Por quê?

XXXX diz:

Fique à vontade

XXXX diz:

Sim, isso meio que recai no tradução. Acredito que tudo que venha a auxiliar no aprendizado do aluno deve ser levado em consideração.

Renilson diz:

Algo a mais?

XXXX diz:

Depende bastante do nível no qual os alunos se encontram, bem como no local onde se leciona. Ambientes diferentes (leia-se, cursinho e sala de aula) exigem estratégias diferentes. No Estado, acredito que você tenha percebido que os alunos necessitam de uma explicação mais cautelosa e na língua materna, caso contrário, não haveria comunicação entre nós e a aula não surtiria efeito

Renilson diz:

Posso passar para seguinte?

XXXX diz:

Oui

Renilson diz:

rsrsrsr

Renilson diz:

Pergunta 05

Renilson diz:

5a No ensino da língua estrangeira, na interação entre professor e aluno, a aprendizagem é assegurada a partir de elementos que partem apenas do professor?

5b. Justifique sua resposta.

XXXX diz:

De forma alguma, há um processo de ensino e aprendizagem que não podem ser desvinculados

Renilson diz:

Mais algum detalhe?

XXXX diz:

Não existe a imagem do professor como detentor do conhecimento, os alunos participam, e devem participar, do processo. O que o professor pode fazer é estimular essa participação, que nem sempre acontece

Renilson diz:

Entendido. Posso passar para a seguinte?

XXXX diz:

sim

Renilson diz:

6a Você concorda que a língua materna deva ser evitada para que os alunos pensem diretamente na língua estrangeira estudada?

6b. Se sim, por quê?

XXXX diz:

Depende da clientela a qual ela é dirigida. Em um cursinho, onde a comunicação oral é um dos focos da aprendizagem, a língua materna deve ser evitada. Já em uma sala de aula de uma escola do Estado, isso seria utópico demais

Renilson diz:

Entendo essa situação. Algo a mais a dizer?

XXXX diz:

Na UFS, enquanto aluna, já desde a primeira Língua Inglesa, a professora já começa a falar tudo em Inglês, evitando ao máximo, o uso da língua materna. Mas o fato de usar a língua estrangeira durante toda a aula, não significa que haverá entendimento mútuo

Renilson diz:

Certamente. Pergunta 07

XXXX diz:

Sim

Renilson diz:

7a Alguns pensam que não se deve memorizar listas de palavras descontextualizadas e que é preciso pensar na própria língua estrangeira para atingir o sentido do que é expresso.

7b. E você, o que pensa?

XXXX diz:

Penso que existem pessoas com processos diferentes de aprendizado, algumas aprendem sim, memorizando, sejam palavras descontextualizadas (de início) outras com movimento, com texto, música. Pensar na própria língua alvo é o que se quer atingir, mas para se chegar a tal estágio, há outros que devem ser cumpridos, e alunos com estratégias de aprendizado diferentes, devem sempre ser levados em consid

XXXX diz:

consideração

Renilson diz:

Ok. Mais detalhes?

XXXX diz:

Não

Renilson diz:

8a Você defende a orientação de que o professor não deve traduzir nada do que é dito em sala de aula para que ele próprio sirva de referência lingüística a seus alunos?

8b. Diga o que acha dessa afirmação.

XXXX diz:

Voltamos ao utópico, a não tradução deve ser buscada sim, mas se se fizer necessária, pode e deve ser usada

Renilson diz:

Chegamos praticamente à metade da entrevista. O que vc está achando das questões levantadas?

XXXX diz:

Meio repetitivas

Renilson diz:

Caso vc canse ou queira um intervalo, é só pedir para parar um pouquinho,ok?

XXXX diz:

ok

XXXX diz:

Dir-lhe-ei

Renilson diz:

Talvez a repetição tenha acontecido para verificar pequenos detalhes teóricos previstos em sua elaboração

Renilson diz:

rsrcrs

XXXX diz:

all right

Renilson diz:

9a Em suas aulas, você consegue ensinar sua língua estrangeira como instrumento de comunicação, podendo expressar sentimentos e emoções?

9b. Como?

Renilson diz:

Caiu?

A mensagem a seguir não pôde ser entregue a todos os destinatários:

Caiu?

Renilson diz:

Caiu de novo? Estou aguardando.

XXXX diz:

Conhecendo a realidade dos alunos, conhecendo-os, buscando uma aproximação com eles, usando bom humor, e, claro, colocando a língua estrangeira para que se consiga tais feitos, deve ser buscado

XXXX diz:

Minha vez de cair

Renilson diz:

rsrsrsr

Renilson diz:

Pergunta 10

Renilson diz:

10a No ensino da LE, a parte oral deve sempre vir antes da parte escrita?

10b. Diga o que você pensa dessa questão.

XXXX diz:

ok

XXXX diz:

Acredito que sim, pois, em se tratando de língua inglesa, a escrita é bem diferente da parte oral. E uma pode atrapalhar a outra, como a comunicação mais comum é a oral, tal parte deve vir antes

Renilson diz:

Algo a mais?

XXXX diz:

Não

Renilson diz:

11a As estruturas de uma língua estrangeira são aprendidas porque os sentidos de audição e visão servem de filtros entre os estímulos externos e o cérebro. Você concorda com essa assertiva?

11b. Por quê?

XXXX diz:

Seja mais claro

XXXX diz:

Ajude-me a entender a pergunta

Renilson diz:

Nessa concepção teórica, defendia-se que os sentidos da audição e visão eram vetores de condução ao cérebro das informações a serem aprendidas em relação à língua-alvo.

Renilson diz:

Vc concorda?

XXXX diz:

Não são mais?

XXXXXX diz:

eram vetores

XXXX diz:

Acredito que ainda são

Renilson diz:

Podem ser sim. Basta que vc tenha consciência ou não de que eles servem ainda para tanto...

XXXX diz:

Tenho sim consciência de que servem sim para a aprendizagem de uma língua alvo

Renilson diz:

O passado foi utilizado na minha formulação por se tratar de uma tendência metodológica que data...

Renilson diz:

Ok

Renilson diz:

Pergunta 12

XXXX diz:

E acredito que os sentidos da visão e da audição vetores primordiais na aprendizagem

Renilson diz:

Ok.

Renilson diz:

Algo a mais?

XXXX diz:

Não

Renilson diz:

12a Você acha que o professor deve ter um excelente nível lingüístico para servir de modelo a seus alunos?

12b. O que você pensa?

XXXX diz:

Recaimos novamente no utópico, expertise línguística é algo difícil de se obter. Contudo, acredito que quanto mais o professor souber, melhor

Renilson diz:

Mas vc acredita que ele tendo um bom nível lingüístico, ele servirá de modelo para seu aluno. É de se esperar isso?

XXXX diz:

Acredito que sim

Renilson diz:

Ok.

Renilson diz:

Passemos à seguinte...

XXXX diz:

oui

Renilson diz:

13a Na sua opinião, as quatro habilidades lingüísticas (compreensão e expressão oral e escrita) devem ser trabalhadas no ensino da LE em função das necessidades dos alunos ou do conteúdo dos manuais adotados ou material elaborado?

13b. Diga o que você pensa desse assunto.

XXXX diz:

Deve-se sempre focar o aluno no processo, não os manuais ou mesmo os materiais

XXXX diz:

Portanto, o aluno deve ser o foco

Renilson diz:

Mais algum detalhe?

XXXX diz:

noup

Renilson diz:

14a Costuma-se dizer atualmente que a língua deve ser não só instrumento de comunicação como também de interação social.

14b. Para você o que esse enunciado quer dizer? E você concorda com essa afirmação?

XXXX diz:

Concordo, o ensino de uma língua estrangeira é focado na interação social, justamente

Renilson diz:

Pergunta 15

Renilson diz:

15a Você acha que a aprendizagem de uma língua estrangeira é assegurada também pelos conhecimentos prévios do aluno e não apenas pelo professor e/ou pelo material didático adotado?

15b. Diga o que você pensa dessa questão.

Renilson diz:

Estamos quase terminando...

Renilson diz:

São 17 questões

XXXX diz:

Sim, não há aluno sem conhecimento prévio, não há tábula rasa

Renilson diz:

rsrsrsrsrs Ok

Renilson diz:

Algo mais?

XXXX diz:

Não

Renilson diz:

16a O professor deve ser considerado como um co-comunicador no desenvolvimento das atividades que interessam aos alunos.

16b. Justifique seu ponto de vista.

XXXX diz:

Sim, o aprendizado deve ser voltado para o aluno, mesmo que, às vezes, o professor possa desviar um pouco o curso de interesse do mesmo, sem que ele perceba, é claro!

Renilson diz:

Ok. Mais algum detalhe?

XXXX diz:

Não

Renilson diz:

17a Na sua opinião, a linguagem pode ser considerada um fenômeno da comunicação individualizada?

17b. Justifique seu pensamento

XXXX diz:

Não, acredito que a linguagem é um fenômeno de comunicação social

Renilson diz:

Ok.

Renilson diz:

Chegamos ao final de nossa entrevista. Vc respondeu rapidamente às questões.

Renilson diz:

Muitíssimo obrigado pela sua participação e colaboração

XXXX diz:

De rien???

XXXX diz:

Tá certo

XXXX diz:

?

Renilson diz:

Gostaria muito de pedir a vc mais uma participação

XXXX diz:

Uma aula de frances de graça por favor

Renilson diz:

Posso abusar um pouquinho mais?

Renilson diz:

rsrsrsrs vc escondeu de mim que sabe francês!

XXXX diz:

Pela metade do teu salário pode

Renilson diz:

rsrsrsrsrsr vc é demais!

XXXX diz:

Oh mon deux

XXXX diz:

Acho eu q é assim

Renilson diz:

"Dieu"

XXXX diz:

Dieu

Renilson diz:

Deux = dois

Renilson diz:

rsrsrsr

XXXX diz:

Oui

XXXX diz:

Pardon

XXXX diz:

Mas, diga lá

XXXX diz:

O q mais posso fazer por fazer

XXXX diz:

por vc

XXXX diz:

oops

Renilson diz:

É o seguinte, caso vc aceite, eu devo aplicar mais um questionário com múltiplas escolhas (não dará trabalho) para triangular os dados da pesquisa.

Renilson diz:

Vc topa?

XXXX diz:

Agora?

XXXX diz:

Será rápido?

Renilson diz:

Não. Posso mandar em seu email e vc responderá com calma e em seu tempo. Sei que vc o fará em 10 minutos, tendo em vista seu desempenho nessa entrevista

XXXX diz:

rs

Renilson diz:

Posso mandá-lo em seu email?

XXXX diz:

Sim

Renilson diz:

Vou ligar para vc para poder te explicar mais detalhes da sequência de meu trabalho de pesquisa e de seus desdobramentos... Posso?

XXXX diz:

Liga pra o meu cel???

Renilson diz:

Vc prefere cel.ou fixo?

XXXX diz:

Minha irmã está no fone

XXXX diz:

Por isso falei no cel

Renilson diz:

Ok. Liguei no seu celular.

XXXX diz:

Oky

XXXX diz:

Okay

Renilson diz:

Um grande abraço e mais uma vez, muito obrigado pela atenção.

XXXX diz:

Por nada

ANEXO K

**LETRAS ESPANHOL - LICENCIATURA
CURRÍCULO PADRÃO**

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CR	PEL	CH	PRÉ-REQUISITO
1º PERÍODO					
404017	Produção de Texto I	04	2.02.1	60	-
404061	Língua Latina I	04	2.02.1	60	-
404173	Língua Espanhola I	04	3.01.2	60	-
407031	Introdução à Filosofia	04	4.00.2	60	-
	TOTAL	16		240	
2º PERÍODO					
404018	Produção de Texto II	04	2.02.1	60	404017
404062	Língua Latina II	04	2.02.1	60	404061
404174	Língua Espanhola II	04	3.01.2	60	404173
404059	Introdução aos Est. Lingüísticos	04	3.01.3	60	-
	TOTAL	16		240	
3º PERÍODO					
404051	Lingüística I	04	2.02.2	60	404059
404175	Língua Espanhola III	04	3.01.2	60	404174
404304	Morfologia da Língua Portuguesa	04	2.02.3	60	404059
404029	Estudos de Teoria Literária I	04	2.02.3	60	404018
	TOTAL	16		240	
4º PERÍODO					
404176	Língua Espanhola IV	04	3.01.2	60	404175
406251	Intr. à Psicol. do Desenvolvimento	04	3.01.2	60	-
404401	Estudos de Teoria Literária II	04	2.02.3	60	404029
404305	Sintaxe da Língua Portuguesa	04	2.02.3	60	404304
	TOTAL	16		240	
5º PERÍODO					
401011	Estrutura e Func. do Ensino	04	3.01.2	60	-
404177	Língua Espanhola V	04	3.01.2	60	404176
404037	Fundamentos de Lit. Portuguesa	04	3.01.2	60	404401
	TOTAL	12		180	

Observe as alterações na Departamentalização dos Departamentos que servem ao Curso.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CR	PEL	CH	PRÉ-REQUISITO
6º PERÍODO					
404421	Literatura Espanhola I	04	3.01.4	60	404176-404401
404047	Fundamentos de Lit. Brasileira	04	3.01.2	60	404401
404178	Língua Espanhola VI	04	3.01.2	60	404177
404414	Fonética e Fonologia Espanhola	04	2.02.2	60	404177
	TOTAL	16		240	
7º PERÍODO					
404422	Literatura Espanhola II	04	3.01.4	60	404421
406256	Intr. à Psicologia da Aprendizagem	04	3.01.2	60	-
404179	Língua Espanhola VII	04	1.03.1	60	404178
	TOTAL	12		180	
8º PERÍODO					
404423	Literatura Espanhola III	04	3.01.4	60	404422
401101	Didática	05	3.02.3	75	406256
404411	Língua Espanhola VIII	04	1.03.1	60	404179
	TOTAL	13		195	
9º PERÍODO					
404431	Prática de Ensino de Espanhol I	04	1.03.3	60	401011-401101 404178
404425	Lit. Americ. de Expr. Espanhola I	04	3.01.4	60	404423
404412	Língua Espanhola IX	04	1.03.3	60	404411
	TOTAL	12		180	
10º PERÍODO					
404432	Prática de Ensino de Espanhol II	04	1.03.3	60	404431
404426	Lit. Americ. de Expr. Espanhola II	04	1.03.3	60	404425
404413	Língua Espanhola X	04	1.03.3	60	404412
	TOTAL	12		180	

**LETRAS ESPANHOL - LICENCIATURA
CURRÍCULO COMPLEMENTAR**

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CR	PEL	CH	PRÉ-REQUISITO
404046	Literatura Infanto-Juvenil	04	2.02.3	60	-
404053	História da Linguagem	04	3.01.2	60	-
404054	A Língua Oral	04	2.02.2	60	404051
404082	Filosofia da Linguagem	04	3.01.2	60	-
404084	Psicolinguística	04	2.02.2	60	404051
404171	Espanhol Instrumental I	04	2.02.1	60	-
404172	Espanhol Instrumental II	04	2.02.1	60	404171
404301	Expressão Oral - Português	04	2.02.2	60	-
404415	Téc. de Trad. e Vers. em Espanhol	04	2.02.2	60	404305-404411
404416	Seminário de Língua Espanhola	04	2.02.3	60	404176
404417	Estudo de Texto - Espanhol	04	2.02.3	60	404178
404424	Seminário de Literat. Espanhola	04	2.02.3	60	404423

**LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS - LICENCIATURA
CURRÍCULO PADRÃO**

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CR	PEL	CH	PRÉ-REQUISITO
1º PERÍODO					
404017	Produção de Texto I	04	2.02.1	60	-
404059	Introdução aos Est. Lingüísticos	04	3.01.3	60	-
404023	Introdução aos Est. Literários	04	3.01.3	60	-
404111	Língua Inglesa I	04	3.01.2	60	-
407031	Introdução à Filosofia	04	4.00.2	60	-
	TOTAL	20		300	
2º PERÍODO					
404018	Produção de Texto II	04	2.02.1	60	404017
404021	Teoria da Literatura I	04	2.02.3	60	404023-404017
404011	Língua Portuguesa I	04	2.02.2	60	404059
404112	Língua Inglesa II	04	3.01.2	60	404111
404061	Língua Latina I	04	2.02.1	60	-
404051	Lingüística I	04	2.02.2	60	404059
	TOTAL	24		360	
3º PERÍODO					
404019	Produção de Texto III	04	2.02.1	60	404018
404022	Teoria da Literatura II	04	2.02.3	60	404021-404018
404012	Língua Portuguesa II	04	2.02.2	60	404011
404113	Língua Inglesa III	04	3.01.2	60	404112
404052	Lingüística II	04	2.02.2	60	404051
404062	Língua Latina II	04	2.02.1	60	404061
	TOTAL	24		360	
4º PERÍODO					
404041	Literatura Brasileira I	04	2.02.3	60	404022-404019
404013	Língua Portuguesa III	04	2.02.2	60	404012
404114	Língua Inglesa IV	04	3.01.2	60	404113
404031	Literatura Portuguesa I	04	2.02.3	60	404022-404019
406251	Intr. à Psicol. do Desenvolvimento	04	3.01.2	60	-
401011	Estrutura e Func. do Ensino	04	3.01.2	60	-
	TOTAL	24		360	

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CR	PEL	CH	PRÉ-REQUISITO
5º PERÍODO					
404121	Literatura Inglesa I	04	3.01.4	60	404114-404022
404042	Literatura Brasileira II	04	2.02.3	60	404041
404014	Língua Portuguesa IV	04	2.02.2	60	404013
404115	Língua Inglesa V	04	3.01.2	60	404114
404032	Literatura Portuguesa II	04	2.02.3	60	404031
406256	Intr. à Psicologia da Aprendizagem	04	3.01.2	60	-
	TOTAL	24		360	
6º PERÍODO					
404122	Literatura Inglesa II	04	3.01.4	60	404121
404043	Literatura Brasileira III	04	2.02.3	60	404042
404101	Fonética e Fonologia Inglesa	04	2.02.2	60	404115
404116	Língua Inglesa VI	04	3.01.2	60	404115
401101	Didática	05	3.02.3	75	406256
404033	Literatura Portuguesa III	04	2.02.3	60	404032
	TOTAL	25		375	
7º PERÍODO					
401141	Prática de Ensino de Português I	04	1.03.3	60	401011-401101 404014
401143	Prática de Ensino de Inglês I	04	1.03.3	60	401011-401101 404116
404161	Literatura Norte-Americana I	04	3.01.4	60	404122-404114
404117	Língua Inglesa VII	04	1.03.1	60	404116
404056	Sociolinguística	04	2.02.3	60	404052
404071	Filologia Românica	04	2.02.2	60	404062
	TOTAL	24		360	
8º PERÍODO					
401142	Prática de Ensino de Português II	04	1.03.3	60	401141
401144	Prática de Ensino de Inglês II	04	1.03.3	60	401143
404162	Literatura Norte-Americana II	04	3.01.4	60	404161
404119	Língua Inglesa VIII	04	1.03.3	60	404117
404024	História da Literatura Clássica	04	3.01.2	60	404023
	TOTAL	20		300	

• Para obtenção do Grau de Bacharel em Letras-Habilitação em Português/Inglês o aluno deverá solicitar reingresso no Curso após a conclusão da Licenciatura ou Continuidade de Estudos, no último semestre da Licenciatura.

• Para o Bacharelado em Letras-Habilitação em Português/Inglês, o aluno deverá cursar 04 (quatro) créditos entre as disciplinas 404105-Método de Pesquisa em Língua Inglesa e 404125- Métodos de Pesquisa em Literatura Inglesa ou 404165 Métodos de Pesquisa em Literatura Norte-Americana, e mais 04(quatro) créditos entre as disciplinas 404058-Teoria do Discurso e 404181- Literatura Comparada, além de apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que constituirá matéria obrigatória, equivalente a 17 (dezessete)

**LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS - LICENCIATURA
CURRÍCULO COMPLEMENTAR**

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CR	PEL	CH	PRÉ-REQUISITO
404015	Língua Portuguesa V	04	2.02.2	60	404014
404016	Língua Portuguesa VI	04	2.02.2	60	-
404026	Crítica Literária	04	2.02.3	60	404022
404027	Oficina Literária	04	1.03.2	60	404022-404019
404028	Teoria do Teatro	04	3.01.2	60	-
404034	Literatura Portuguesa IV	04	2.02.3	60	404033
404035	Literatura Portuguesa V	04	2.02.3	60	404034
404036	Cultura Portuguesa	04	2.02.3	60	-
404044	Literatura Brasileira IV	04	2.02.3	60	404043
404045	Literatura Brasileira V	04	2.02.3	60	404044
404046	Literatura Infanto-Juvenil	04	2.02.3	60	-
404053	História da Linguagem	04	3.01.2	60	-
404054	A Língua Oral	04	2.02.1	60	404051
404057	Teoria Semântica	04	2.02.3	60	404051
404058	Teoria do Discurso	04	2.02.3	60	404051
404072	Filologia Portuguesa	04	2.02.2	60	404071-404073
404073	História da Língua Portuguesa	04	3.01.2	60	-
404081	Estilística	04	2.02.3	60	404051-404014 404022
404082	Filosofia da Linguagem	04	3.01.2	60	-
404083	Seminário - Português	04	2.02.3	60	404013-404051 404022
404084	Psicolinguística	04	2.02.2	60	404051
404102	Inglês Instrumental I	04	2.02.1	60	-
404103	Inglês Instrumental II	04	2.02.1	60	404102
404104	Tradução e Versão Port./Inglês	04	2.02.2	60	404117-404052
404106	Seminário de Língua Inglesa	04	2.02.3	60	404114
404118	Est. de Textos - Inglês	04	2.02.2	60	404116
404123	Literatura Inglesa III	04	3.01.4	60	404122
404124	Sem. de Literatura Inglesa	04	2.02.3	60	404161
404163	Literatura Norte-Americana III	04	3.01.4	60	404161
404164	Semin. da Lit Norte-Americana	04	2.02.3	60	404161
404181	Literatura Comparada	04	2.02.4	60	404022
404182	Literatura Hispano - Americana	04	2.02.2	60	404022
404183	Liter. Afric. de Expressão Port.	04	2.02.2	60	404022
404301	Expressão Oral - Português	04	2.02.2	60	-
405011	Antropologia I	04	4.00.2	60	-
405015	Folclore Brasileiro	04	4.00.2	60	405011
405018	Cultura Brasileira	04	4.00.2	60	405011
405041	Sociologia I	04	4.00.2	60	-

**LETRAS PORTUGUÊS/FRANCÊS - LICENCIATURA
CURRÍCULO PADRÃO/DIURNO**

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CR	PEL	CH	PRÉ-REQUISITO
1º PERÍODO					
404017	Produção de Texto I	04	2.02.1	60	-
404131	Língua Francesa I	04	3.01.2	60	-
404059	Introdução aos Est. Lingüísticos	04	3.01.3	60	-
404023	Introdução aos Est. Literários	04	3.01.3	60	-
407031	Introdução à Filosofia	04	4.00.2	60	-
	TOTAL	20		300	
2º PERÍODO					
404018	Produção de Texto II	04	2.02.1	60	404017
404061	Língua Latina I	04	2.02.1	60	-
404021	Teoria da Literatura I	04	2.02.3	60	404023-404017
404132	Língua Francesa II	04	3.01.2	60	404131
404011	Língua Portuguesa I	04	2.02.2	60	404059
404051	Lingüística I	04	2.02.2	60	404059
	TOTAL	24		360	
3º PERÍODO					
404019	Produção de Texto III	04	2.02.1	60	404018
404012	Língua Portuguesa II	04	2.02.2	60	404011
404133	Língua Francesa III	04	3.01.2	60	404132
404022	Teoria da Literatura II	04	2.02.3	60	404021-404018
404052	Lingüística II	04	2.02.2	60	404051
404062	Língua Latina II	04	2.02.1	60	404061
	TOTAL	24		360	
4º PERÍODO					
404031	Literatura Portuguesa I	04	2.02.3	60	404022-404019
404041	Literatura Brasileira I	04	2.02.3	60	404022-404019
404013	Língua Portuguesa III	04	2.02.2	60	404012
404134	Língua Francesa IV	04	3.01.2	60	404133
406251	Intr. à Psicol. do Desenvolvimento	04	3.01.2	60	-
401011	Estrutura e Func. do Ensino	04	3.01.2	60	-
	TOTAL	24		360	

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CR	PEL	CH	PRÉ-REQUISITO
5º PERÍODO					
404032	Literatura Portuguesa II	04	2.02.3	60	404031
406256	Intr. à Psicologia da Aprendizagem	04	3.01.2	60	-
404014	Língua Portuguesa IV	04	2.02.2	60	404013
404135	Língua Francesa V	04	3.01.2	60	404134
404042	Literatura Brasileira II	04	2.02.3	60	404041
404141	Literatura Francesa I	04	3.01.4	60	404134-404022
	TOTAL	24		360	
6º PERÍODO					
404043	Literatura Brasileira III	04	2.02.3	60	404042
401101	Didática	05	3.02.3	75	406256
404136	Língua Francesa VI	04	3.01.2	60	404135
404142	Literatura Francesa II	04	3.01.4	60	404141
404151	Fonética e Fonologia Francesa	04	2.02.2	60	404135
404033	Literatura Portuguesa III	04	2.02.3	60	404032
	TOTAL	25		375	
7º PERÍODO					
401141	Prática de Ensino de Português I	04	1.03.3	60	401011-401101 404014
401145	Prática de Ensino de Francês I	04	1.03.3	60	401011-401101 404136
404143	Literatura Francesa III	04	3.01.4	60	404142
404137	Língua Francesa VII	04	1.03.1	60	404136
404056	Sociolinguística	04	2.02.3	60	404052
404071	Filologia Românica	04	2.02.2	60	404062
	TOTAL	24		360	
8º PERÍODO					
401142	Prática de Ensino de Português II	04	1.03.3	60	401141
401146	Prática de Ensino de Francês II	04	1.03.3	60	401145
404144	Literatura Francesa IV	04	3.01.4	60	404143
404139	Língua Francesa VIII	04	1.03.1	60	404137
404024	História da Literatura Clássica	04	3.01.2	60	404023
	TOTAL	20		300	

• Para obtenção do grau de Bacharel em Letras Português/Francês, o aluno deverá solicitar reingresso no Curso após a conclusão da Licenciatura ou Continuidade de Estudos no último semestre da Licenciatura.

• Para o Bacharelado em Letras Português/Francês, o aluno deverá cursar 04 (quatro) créditos entre as disciplinas 404155- Métodos de Pesquisa em Língua Francesa e 404147- Métodos de Pesquisa em Literatura Francesa e mais 04 (quatro) créditos entre as disciplinas 404058- Teoria do Discurso e 404181- Literatura Comparada, além de apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que constituirá matéria obrigatória e equivalente a 17 (dezessete) créditos ou 255 (duzentas e cinquenta e cinco) horas.

**LETRAS PORTUGUÊS/FRANCÊS - LICENCIATURA
CURRÍCULO COMPLEMENTAR**

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CR	PEL	CH	PRE-REQUISITO
404015	Língua Portuguesa V	04	2.02.2	60	404014
404016	Língua Portuguesa VI	04	2.02.2	60	-
404026	Crítica Literária	04	2.02.3	60	404022
404027	Oficina Literária	04	1.03.2	60	404022-404019
404028	Teoria do Teatro	04	3.01.2	60	-
404034	Literatura Portuguesa IV	04	2.02.3	60	404033
404035	Literatura Portuguesa V	04	2.02.3	60	404034
404036	Cultura Portuguesa	04	2.02.3	60	-
404044	Literatura Brasileira IV	04	2.02.3	60	404043
404045	Literatura Brasileira V	04	2.02.3	60	404044
404046	Literatura Infanto-Juvenil	04	2.02.3	60	-
404053	História da Linguagem	04	3.01.2	60	-
404054	A Língua Oral	04	2.02.2	60	404051
404057	Teoria Semântica	04	2.02.3	60	404051
404058	Teoria do Discurso	04	2.02.3	60	404051
404072	Filologia Portuguesa	04	2.02.2	60	404071-404073
404073	História da Língua Portuguesa	04	3.01.2	60	-
404081	Estilística	04	2.02.3	60	404051-404014 404022
404082	Filosofia da Linguagem	04	3.01.2	60	-
404083	Seminário - Português	04	2.02.3	60	404013-404051 404022
404084	Psicolinguística	04	2.02.2	60	404051
404138	Estudo de Texto - Francês	04	2.02.2	60	404136
404145	Literatura Francesa V	04	3.01.4	60	404143
404146	Seminário de Literat. Francesa	04	2.02.3	60	404143
404152	Francês Instrumental I	04	2.02.1	60	-
404153	Francês Instrumental II	04	2.02.1	60	404152
404154	Trad. e Versão Port/ Francês	04	2.02.2	60	404137-404052
404156	Seminário de Língua Francesa	04	2.02.3	60	404134
404181	Literatura Comparada	04	2.02.4	60	404022
404182	Literatura Hispano - Americana	04	2.02.2	60	404022
404183	Liter. Afric. de Expressão Port.	04	2.02.2	60	404022
404301	Expressão Oral - Português	04	2.02.2	60	-
405011	Antropologia I	04	4.00.2	60	-
405015	Folclore Brasileiro	04	4.00.2	60	405011
405018	Cultura Brasileira	04	4.00.2	60	405011
405041	Sociologia I	04	4.00.2	60	-

ANEXO L

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
COLEGIADO DE CURSO**

I. IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: Prática de Ensino de Espanhol II

Código: 404432

Número de créditos: 04

C.H.: 60

Professor:

Período:

II. **Ementa:** Planejamento de unidades didáticas, seleção de material didático, técnica de elaboração de relatório, técnica de avaliação em língua estrangeira, prática docente em uma escola da rede oficial.

III. OBJETIVOS

- Refletir sobre a importância do ensino da língua espanhola no contexto nacional e local.
- Preparar uma unidade didática com a finalidade de desenvolver as quatro habilidades básicas nos aprendizes de espanhol de uma das séries do ensino básico;
- Redigir um relatório onde conste a utilização, análise e avaliação dos logros obtidos.

IV. CONTEÚDO

1. Elaboração de uma unidade didática do plano elaborado na prática I
2. Simulação das aulas (em virtude da não realização do estágio supervisionado em uma escola da comunidade);
3. Redação do relatório final.

V. METODOLOGIA

A metodologia será prática e consistirá na produção, por parte dos alunos, das atividades acima propostas. Sempre que se fizer necessário, haverá reflexões e discussões pedagógicas com o grupo-classe.

VI. AVALIAÇÃO

A avaliação levará em conta a elaboração das atividades propostas. A elaboração da unidade didática e a posterior simulação de aulas computarão uma nota. Finalmente, o relatório final computará a segunda nota.

VII. BIBLIOGRAFIA

- SANTANA, Givaldo e alii. Questões de línguas estrangeiras, línguas estrangeiras em questão. Aracaju: Editora UFS, 2005;
- SANCHEZ, Aquilino. Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: Sgel, 1997.
- LLOBERA, M. e al. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranejras. Madrid: Edelsa, 1995.
- ALONSO, Encina. Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo. Madrid: Edelsa, 1994.

6. última titulação:

- graduação em _____
- bacharelado em _____
- especialização em _____
- mestrado em _____
- doutorado em _____
- pós-doutorado em _____

Caso você esteja realizando algum curso de Pós-graduação, queira especificá-lo aqui:

7. Língua estrangeira que leciona: _____

8. Tempo de ensino de língua estrangeira: _____

9. Instituição onde leciona: _____

10. Tempo de serviço na Instituição: _____

11. Outra(s) função(ões) que desempenha: _____

12. Outra(s) experiência(s) com o ensino de língua estrangeira: _____

II. SOBRE A DISCIPLINA “PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA”

13. Você é responsável pela disciplina “Prática de ensino” há:

- menos de 01 ano
- 01 – 05 anos
- 05 – 10 anos
- mais de 10 anos

14. Qual a média do número de alunos por turma a cada semestre?

- 01 – 05 alunos
- 05 – 10 alunos
- 10 – 15 alunos
- mais de 15 alunos

15. Qual a carga horária total da disciplina “Prática de ensino” de acordo com o currículo vigente?

16. A carga horária da “Prática de ensino” é distribuída da seguinte forma:

Aulas teóricas: _____ hora(s)

Aulas práticas: _____ hora(s)

Estágio supervisionado: _____ hora(s)

Outros: _____

17. Qual a carga horária utilizada no estágio supervisionado nos ensinos fundamental e médio?

Ensino Fundamental: _____ hora(s)

Ensino Médio: _____ hora(s)

18. Onde o estágio supervisionado é realizado?

() no próprio contexto da sala de aula da Prática de ensino

() em escolas públicas municipais e estaduais

() em escolas particulares da rede oficial de ensino

() em instituições de idiomas

() em Colégio de Aplicação da Universidade

() Outros. Especifique: _____

19. Quem acompanha o estágio supervisionado realizado pelos alunos?

() o docente responsável pela “Prática de Ensino”

() os próprios alunos da disciplina “Prática de Ensino”

() a coordenação da escola onde o estágio é realizado

() o(a) professor(a) responsável pela turma onde o estágio é realizado

() Outros. Especifique: _____

20. De que forma você avalia o desempenho dos alunos na disciplina “Prática de Ensino”?

21. Que apreciação você atribui ao nível de proficiência e conhecimentos dos alunos da “Prática de Ensino”?

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim

22. Que conteúdos são enfatizados na disciplina “Prática de Ensino”?

23. Na condição de professor-formador, você se considera satisfeito com seu trabalho na disciplina “Prática de Ensino” ? Justifique sua resposta.

24. Que objetivo é visado pela “Prática de Ensino” no currículo da Licenciatura em língua estrangeira?

III. SOBRE A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR

25. Como professor(a) da Prática de Ensino, você possui alguma formação na área de Educação/Pedagogia? Qual?

26. Na sua opinião, o que é ser um bom professor de línguas?

27. Na sua concepção, que princípios devem conduzir a formação dos futuros professores de línguas estrangeiras?

28. De que maneira, sua concepção sobre a formação do professor de línguas é aplicada na disciplina “Prática de Ensino” ?

29. Se lhe for possível, cite algumas referências bibliográficas que subsidiam sua concepção sobre a formação do professor de línguas estrangeiras.

30. Que análise você faria da prática atual de ensinar línguas estrangeiras nas escolas da rede oficial de ensino?

31. Você considera necessária alguma mudança na prática de ensino de línguas estrangeiras nas escolas oficiais? Se sua resposta for afirmativa, dê a sua sugestão. E se for negativa, justifique sua resposta.

IV. SOBRE SUAS CRENÇAS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

32. Para as afirmativas, abaixo, assinale :

(5) Concordo plenamente

(6) Concordo em parte

(7) Não tenho opinião a respeito

(8) Não concordo

- () É mais fácil para a criança aprender uma língua estrangeira do que para um adulto.
- () Algumas línguas são mais fáceis de ser aprendidas do que outras.
- () Para aprender uma língua estrangeira, é imprescindível ter um bom conhecimento do funcionamento da língua materna.
- () É preciso conhecer a cultura do país para falar bem a língua estrangeira.
- () É melhor aprender uma língua estrangeira no país onde ela é falada.
- () O erro deve ser tolerado no processo de aprendizagem de uma língua.
- () Se o professor permite que seu aluno cometa erros no começo, será impossível corrigi-lo mais tarde.
- () É mais fácil compreender do que falar uma língua estrangeira.
- () É mais difícil ler e entender do que falar e escrever uma língua estrangeira.
- () Os brasileiros acham importante aprender uma língua estrangeira.
- () Todos conseguem aprender uma língua estrangeira.
- () A inclusão de material cultural nas aulas de língua estrangeira aumenta a motivação do aluno para aprendê-la.
- () A motivação para o aluno continuar estudando a língua depende do grau de sua afetividade com o professor.
- () Um bom professor de língua promove uma constante reflexão coletiva sobre o cotidiano da sala de aula.

- () A gramática bem ensinada assegura o sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira.
- () Quando o professor realiza toda a aula falando diretamente na língua-alvo, a aprendizagem é mais eficiente.
- () O ouvido e o olho são elementos de extrema importância no processo de aprendizagem por serem filtros entre os estímulos externos e o cérebro.
- () A abordagem comunicativa em sala de aula pode ser realizada sem a interação dos alunos.
- () As atividades devem ser diversificadas em sala de aula para se atingir objetivos de aprendizagem na língua-alvo.

33. **ESPAÇO ABERTO:** faça aqui seu comentário/ sua crítica / sua sugestão sobre algum aspecto não contemplado neste questionário, mas que você considera relevante para o tema pesquisado.

**Gracias
Merci beaucoup
Thanks**

ANEXO N

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMAÇÃO DIDÁTICA

1. IDENTIFICAÇÃO:
 - 1.1. NOME DA DISCIPLINA: Prática de Ensino de Francês II
 - 1.2. CÓDIGO: 401146
 - 1.3. Nº DE CRÉDITOS: 04 (quatro)
 - 1.4. PERÍODO LETIVO: 1997/1 *2006. 2º*
 - 1.5. NOME DO PROFESSOR(A):

2. OBJECTIFS DE LA DISCIPLINE:
 - 2.1. **Objectif général:** Développer comportements et attitudes, prendre conscience des problématiques du métier – enseignant de langue et culture française – pour le choisir en connaissance de cause
 - 2.2. **Objectifs spécifiques:**
 - 2.2.1. Elaborer ou sélectionner du matériel pédagogique adapté aux besoins, aux conditions et aux intérêts des élèves du réseau scolaire public.
 - 2.2.2. Discuter et expliciter des critères et pratiques de l'enseignement du français langue étrangère
 - 2.2.3. Analyser et évaluer les activités proposées dans la classe de langue française
 - 2.2.4. Préparer un dossier pédagogique dont la finalité principale est développer chez les apprenants les capacités à produire des conduites langagières les plus performantes possibles: communiquer certes avec l'autre mais aussi parler et agir sur le monde, savoir expliquer, argumenter, exposer, raconter, etc...
 - 2.2.5. Rédiger un rapport sur l'utilisation, analyse et évaluation des résultats observés.

3. LA PROPOSITION: Assurer un travail de formation initiale des élèves-maîtres de la Licence en Français Langue Etrangère en responsabilité sur le terrain, dans les classes des enseignants, qui, pendant ce temps, bénéficieront d'une période de formation continue.
4. CONTENU DE LA FORMATION:
 - 4.1. **Les composantes d'un programme:**
 - 4.1.1. Les espaces
 - 4.1.2. Le temps
 - 4.1.3. Les objectifs
 - 4.1.4. Les évaluations
 - 4.1.5. Les contenus
 - 4.1.6. Les moyens auxiliaires
 - 4.1.7. Les idéologies

5. PROCEDURES:

5.1. Premier bimestre:

- 5.1.1. Préparation du matériel pédagogique
- 5.1.2. Des lectures des textes choisis parmi la bibliographie ci-dessous
- 5.1.3. Des Réflexions pédagogiques et des discussions auprès du professeur de la discipline.

5.2. Deuxieme bimestre:

- 5.2.1. Travail pratique dans une classe du premier degré (cinquième ou sixième année) d'une école publique (au choix) la plus part du temps en présence du professeur de la discipline une fois que le groupe de stagiers n'est pas nombreux du tout.

6. EVALUATION:

- 6.1. Rapport écrit
- 6.2. Séminaires
- 6.3. Exposés

7. BIBLIOGRAPHIE:

- 7.1. ALI BOUACHA, Abdelmadjid. (1978): La pédagogie du français langue étrangère, Paris, Hachette, 272 p.
- 7.2. BESSE, Henri et GALISSON, Robert, (1980): Polémique en didactique, Paris, CLE International, 144p.
- 7.3. BOYER, Henri et RIVERA Michel. (1979): Introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris, CLE International, 150p.
- 7.4. CALLAMAND, Monique. (1981): Méthodologie de l'enseignement de la prononciation, Paris, CLE International, 199 p.
- 7.5. CASTELOTI, Veronique, CARLO Madalena de. (1995): La formation des enseignants de langue, Paris, CLE International, 192 p.
- 7.6. BAUTIER, Elisabeth et al. (1980): Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E., Paris, CLE International, 144p.
- 7.7. DALGALLIAN, Gibert et al. (19981): Pour un nouvel enseignement des langues, Paris, CLE International, 144p.
- 7.8. GALISSON ROBERT. (1980): D'hier à aujourd'hui la didactique général des langues étrangères, Paris, CLE International, 144p.
- 7.9. MARGERIE, Charles de. (1981): Des medias dans les cours de langues, CLE International, 112 p.

ANEXO O

Universidade Federal de Sergipe
 Centro de Educação e Ciências Humanas
 Departamento de Educação
 Disciplina: Prática de Ensino de Inglês 2
 Curso: Letras
 Professor: XXXXXX

Plano de Curso

Ementa: Reflexões sobre os processos de aprendizagens da Língua Inglesa. Objetivos do ensino de inglês. Planejamento de aula e de unidade, seleção de material didático, elaboração de relatórios, técnicas de ensino em língua inglesa, treinamento pedagógico em escolas da rede oficial de ensino.

Objetivo: Refletir o processo de ensino-aprendizagem, e proporcionar oportunidades para que os alunos do curso de Letras/Inglês apliquem seus conhecimentos teóricos em diversas situações de práticas pedagógicas em escolas da rede pública do Ensino Fundamental e Médio de Sergipe.

Procedimentos: Durante o semestre acadêmico os alunos terão a oportunidade de desenvolver um estágio de observação e regência de aula em uma escola pública. Inicialmente, cada participante do curso deverá observar aulas em uma determinada classe objetivando identificar os elementos que facilitam e aqueles que dificultam o processo de ensino aprendizagem. Em seguida, deverá, sob orientação da professora da disciplina, elaborar seu plano de estágio de regência. O aluno também será orientado pelo professor da escola onde o trabalho será realizado.

Avaliação: A avaliação da disciplina dar-se-á de forma contínua e através de relatório final. Uma nota será atribuída pelo professor da escola onde o estágio será realizado.

Bibliografia

- ALLEN, Harold Byron. *Reading in Applied Linguistics*. New York: Aplenton Century, 1979.
- COLLINS, Heloisa. FERREIRA, Anise. *Relatos de Ensino fê Aprendizagem de línguas na Internet*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DOYLE, Paul & KENNEDY, Chris. *Exploring Change in English Language Teaching*. London: University Press, 2003.
- GIMENEZ, Telma (Org.). *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de Professores em Tempos de Mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.
- HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. London: Peason, 2001
- NUNAN, David. *Practical English Language Teaching*. New York, 2003.
- RICHARDS, Jack & RENANDYA, Willy. *Methodology in Language Teaching*. London: Cambridge University Press, 2002.
- RICHARDS & LOCKHART. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1994.
- SANTANA, Givaldo. PORTO, Maria. BATISTA Maria. OLIVEIRA, Renilson. *Questões de Língua Estrangeiras*. São Cristóvão, Editora UFS, 2005.
- SOUZA, Adriana (Org.) *Leitura em Língua Inglesa*. São Paulo: Dissal, 2005.
- THOMAS, ANN. *Classroom Interaction*. Oxford: University Press, 1987.
- WHITE, Ron. *Manegemente in English Language*. London: Cambridge University Press, 1991.
- WIDDOWSON, H. G. *Defining Issues in English Language Teaching*. London: 2003.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)