

MARIA CECILIA MARTÍNEZ AMARO FREITAS

Duas abordagens em harmonia ou conflito? O professor e o material didático em um curso de formação de professores de E/LE.

BRASILIA

2008

MARIA CECILIA MARTÍNEZ AMARO FREITAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez

BRASILIA
2008

Presidente: Profa. Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez – Orientadora
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Lívia Márcia T. R. Baptista - Examinador externo
Universidade Federal do Ceará (UFCE)

Profa. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos - Examinador interno
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Enrique Huelva Unternbäumen - Suplente
Universidade de Brasília (UnB)

Agradecimentos

O caminho trilhado durante o período deste estudo foi longo e, muitas vezes, penoso, mas em nenhum momento ofuscou o prazer e a beleza do ato de aprender.

Aprender, palavra aparentemente simples, mas com um imenso significado. Não me refiro apenas ao processo formal extremamente valioso que adquirimos institucionalmente, e sim, principalmente as relações humanas que esse processo nos possibilita.

Durante o mestrado tive o prazer de fazer colegas, ter contato com ilustres professores, mas principalmente construir laços de amizade indissolúveis.

Quando penso em agradecer, uma avalanche de nomes vem a tona, começando pelos meus queridos professores: Dr. Gilberto Antunes Chauvet , sempre bem humorado, a delicada professora Dra. Cynthia Ann Bell, a experiente Dra. Percilia Lopes, o firme professor Dr. José Carlos Almeida Filho. Cada um com suas características, repletos de sabedoria prontos a compartilhá-la.

A professora Dra. Maria Luisa Ortíz, minha orientadora, criatura singular, é um capítulo a parte. Além de orientar-me, estendeu-me a mão nos momentos mais difíceis dessa caminhada, sempre disposta a ouvir e aconselhar não só a mim, mas a todos que estavam ao seu redor. Agradeço pela sua paciência, atenção e respeito empreendido neste trabalho.

Agradeço as minhas colegas de curso e queridas amigas Carmem e Giuliana. Pelas nossas incontáveis horas de estudos e discussões extremamente frutíferas.

Agradeço aos meus familiares pela paciência e compreensão, principalmente, meu marido e meus filhos que por incontáveis vezes foram penalizados pela minha ausência.

Enfim, sou grata a todos que direta ou indiretamente participaram desta trajetória.

SUMARIO

Capítulo I

A PESQUISA EM SI

1.1. Introdução	1
1.2. Justificativa e relevância do tema	3
1.3. Objetivos e perguntas de pesquisa	5
1.4. Metodologia	6
1.4.1. Natureza da pesquisa	6
1.4.2. Contexto da pesquisa	10
1.4.3. Participantes da pesquisa	11
1.4.4. Instrumentos de coleta	13
1.4.4.1. Observação e gravação em áudio das aulas	14
1.4.4.2. Notas de campo	15
1.4.4.3. Entrevistas	15
1.4.4.4. Questionários	16
1.4.4.5 Sessão de visionamento	16
1.4.4.6. Procedimentos para a análise de dados	17
1.5. Organização do trabalho	18

CAPITULO II

DUAS ABORDAGENS EM CONTATO NA SALA DE AULA DE E/LE

2.1. Introdução	20
2.2. Abordagem. Definição	20
2.2.1. Tipos de abordagem	25
2.2.1.1. Abordagem Gramaticalista	25
2.2.1.2. Abordagem Comunicativa	27
2.2.1.2.1. Competência Comunicativa	33
2.2.2. A influência do auto-conhecimento da abordagem no processo de ensino e aprendizagem e na formação reflexiva	36
2.3. Material didático e livro didático	39
2.3.1. O material didático e seus critérios de seleção	39
2.3.2. Visões a respeito do que é material didático	40
2.3.3. Classificação, adequação e criação de material didático (MD)	41
2.3.4. Papel do MD no ensino de língua estrangeira (LE)	43

2.3.5. O livro didático. Definição e atribuições	44
2.3.6. Papel do livro didático no ensino de língua estrangeira	47
2.3.7. Critérios para a escolha do livro didático	49
2.3.8. O livro didático e o professor	58
2.3.9. Abordagem do professor e do Livro Didático (LD)	59
2.3.10. O papel do LD na formação do professor de LE	60
2.3.11. Vantagens e desvantagens do livro didático	63
2.4. Efeitos da incompatibilidade entre o LD e a abordagem do professor formador	66
2.4.1. Agentes coexistentes com a abordagem do professor	66
2.4.2 Quando o LD é o condutor do processo de ensino	68
2.4.3. Oferta de LD para o ensino de língua espanhola no Brasil	69
2.4.4. A formação do professor de LE permeada pelo LD	71

CAPITULO III

DUAS ABORDAGENS EM CONFLITO OU EM HARMONIA?

3.1. Introdução	74
3.2. Análise das entrevistas	75
3.2.1. Conceito de língua	75
3.2.2. Conceito de ensinar língua	76
3.2.3. Conceito de aprender língua	77
3.2.4. Papel do LD ou MD	78
3.2.5. Considerações acerca do LD	81
3.2.6. A influência do uso e não uso do LD na formação do professor	84
3.2.7. Abordagem declarada do professor formador	86
3.3. Análise das notas de campo	88
3.3.1. Atitudes da Professora Carla (PC) durante as aulas ELE	89
3.3.2. Atitudes da Professora Patrícia (PP) durante as aulas de ELE	94
3.4. Análise das aulas observadas e gravadas	101
3.4.1. O LD como direcionador das aulas	102
3.4.2. Incorreções do LD	109
3.4.3. A aula modulada sem o uso do LD	110
3.4.4. A discussão acerca do LD	113
3.4.5. A auto-análise do professor formador e do professor em formação	116
3.5. Análise dos questionários	118

3.5.1. Questionários analisados dos alunos de PC _____	119
3.5.2. Questionários analisados dos alunos de PP _____	125
3.6. Análise da sessão de visionamento _____	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	140
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS _____	152
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA _____	164
ANEXOS _____	169
Anexo A - Questionário aplicado ao grupo da professora Carla _____	170
Anexo B - Questionário aplicado ao grupo da professora Patrícia _____	172
Anexo C - Atividades gramaticais (I) extra livro didático Avance _____	174
Anexo D - Letra de música utilizada na aula de PC _____	178
Anexo E - Atividades gramaticais (II) extra livro didático Avance _____	179
Anexo F – Plano de curso de PC _____	183
Anexo G – Atividade de tradução proposta pela professora Patrícia _____	185
Anexo H – Texto discutido durante aula de PP _____	186
Anexo I – Letra de música analisada na aula de PP _____	188
Anexo J- Atividade de análise de erros de oralidade _____	189
Anexo L- Avaliação proposta por PP _____	190
Anexo M- Plano de curso de PP _____	191

Lista de abreviaturas

LE	Língua Estrangeira
L-a	Língua Alvo
EL	Ensino de línguas
LD	Livro didático
MD	Material didático
AC	Abordagem Comunicativa
LA	Linguística Aplicada
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
PC	Professora Carla
PP	Professora Patrícia
OGEL	Operação Global do Ensino de Línguas

Lista de quadros, figuras e gráficos.

	Pág.
Quadro 1	Paralelo entre a pesquisa quantitativa e qualitativa..... 07
Quadro 2	Instrumentos de pesquisa utilizados para o estudo..... 13
Quadro 3	Critérios para a seleção do livro didático sugeridos por Ramiro (1996) 51
Quadro 4	Critérios para a análise do livro didático propostas por Fernandez López (2004)..... 54
Quadro 5	Quadro comparativo entre professora Carla e professora Patrícia..... 138
Figura 1	Abordagem de ensinar do professor..... 25
Figura 2	Competência Comunicativa..... 35
Gráfico 1	Avaliação do Livro didático –“Avance”..... 119
Gráfico 2	Intenção de adoção do livro didático “Avance”..... 121
Gráfico 3	Visão 1 do papel do livro didático nas aulas de LE..... 123
Gráfico 4	Intenção de uso (1) do livro didático (LD) no ensino de ELE..... 123
Gráfico 5	Avaliação dos alunos-professores em relação ao não uso do LD..... 126
Gráfico 6	Visão dos alunos-professores a respeito da “segurança” do LD..... 128
Gráfico 7	Visão 2 do papel do LD nas aulas de LE..... 129
Gráfico 8	Intenção de uso do LD no ensino de ELE..... 129

RESUMO

Estudos voltados para a formação de professores de língua estrangeira, doravante LE, atualmente vem merecendo uma maior atenção por parte dos pesquisadores da área da Linguística Aplicada. Isso se deve, em parte, a busca da compreensão das variáveis que afetam a formação do professor e por conseqüência sua prática. O nosso trabalho focaliza duas dessas variáveis consideradas embrionárias na formação de professores de LE: a abordagem e o material didático (MD). Para tal estudo realizamos uma análise contrastiva entre duas professoras universitárias, uma que utilizava o livro didático (LD) como ferramenta principal em suas aulas e outra que utilizava MDs autênticos variados. Observamos a relação existente entre abordagem declarada e o material utilizado. Analisamos também, desde a perspectiva dos alunos-professores, a visão que eles possuíam sobre o uso e o não uso do LD em um curso de formação de professores de LE, além de conhecer as características que esperavam do LD e alguns critérios que consideram seguir em suas futuras escolhas. Os resultados demonstraram que embora as duas professoras formadoras, pertencessem a uma mesma instituição e curso de Espanhol Língua Estrangeiro (ELE), apresentavam posturas bem diferentes com relação à abordagem e ao MD. O estudo evidencia que a professora formadora com conhecimento mais aprofundado no que tange as teorias de ensino e aprendizagem e as pesquisas da área da Linguística Aplicada, é mais consciente de sua abordagem norteadora, assume uma postura crítica e reflexiva sobre sua prática e é menos dependente dos MDs. A outra participante, ainda iniciante na área de formação de professores, é detentora de uma abordagem implícita e demonstra grande dependência em relação ao LD. Os alunos-professores que utilizavam o LD no curso consideravam-no inadequado para a formação de suas bases acadêmicas. Já o grupo que não utilizava esse instrumento mostrou-se favorável a não adoção de um LD no curso. Contudo, a maioria dos alunos-professores de ambos os grupos declarou ter a intenção de utilizar esse material em suas futuras aulas. Compreender o papel do MD e do LD no processo de formação de professores de LE fundamentado no auto-conhecimento da abordagem norteadora pode despertar reflexões sobre o tipo de formação que estamos oferecendo aos futuros profissionais do ensino de LE.

Palavras chave: abordagem – formação de professores – material didático- livro didático

Abstract

Studies related to the formation of foreign language teachers, currently deserves a larger attention by some of the researchers of the Applied Linguistics area. This is, partly, due to the search of the understanding of the variables that affect the teachers' formation and consequently his/her practice. Our work focuses on two of those variables considered embryonic in the formation of foreign language teachers: the approach and the teaching material. For this study we accomplished a contrasting analysis between two professors, one who used the textbook as main tool in her classes and another who used varied authentic teaching materials. We observed the existent relationship between declared approach and the used material. We also analyzed from the student-teachers' perspective to the vision they had on the use and the non use of the textbook in a foreign language teachers formation course, besides knowing the characteristics they expected from the textbook and some criteria that they consider to follow in their future choices. The results demonstrated that although the two forming teachers belonged to the same institution and Spanish as a foreign language course, they showed a very different attitude regarding the approach and the teaching material. The study proves that the forming teacher with deeper knowledge referring to the teaching and learning theories and the researches of the Applied Linguistic area, is more conscious of her guiding approach, assumes a critical and reflexive attitude on her practice and it is less dependent of the teaching materials. The other participant, a beginner in the teachers' formation area, is holder of an implicit approach and demonstrates great dependence related to the textbook. The student-teachers who used the textbook in the course considered it inadequate for the formation of their academic bases. On the other hand, the group that did not use this tool was shown favorable to the non adoption of a textbook in the course. However, most of the student-teachers of both groups declared to have the intention of using that material in their future classes. Understanding the role of the teaching material and the textbook in the process of the formation of foreign language teachers based on self-knowledge of the guiding approach may arise reflections about the type of formation we are offering to the intended English language teaching professionals.

Key words: approach – teachers' formation – teaching material - textbook

CAPÍTULO I

A PESQUISA EM SI

1.1. Introdução

Ensinar, assim como aprender uma língua fora do seu contexto de uso comum, onde não é constantemente utilizada e presenciada exige do professor, dentro do ambiente formal de sala de aula, além das habilidades elementares (compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita), uma série de competências¹ que acreditamos que devem ser desenvolvidas, pelo menos em boa parte, durante sua formação acadêmica inicial.

Além desses conhecimentos anteriormente citados, Moita Lopes (1996, p.181) sugere outros dois tipos de conhecimentos que precisam compor a formação teórico-crítica do professor-aluno: “o conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção do conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula”, ou seja, a forma de lidar com os processos de ensinar e aprender línguas.

Durante a formação, os professores se baseiam, entre outros aspectos, em estudos e leituras de textos científicos que tratam conceitos sobre o que é língua, linguagem, ensinar e aprender uma língua estrangeira (doravante LE). Nesse período, ele precisa entrar em contato com conceitos e pressupostos teóricos que lhe proporcionem subsídios para fundamentar seu ensino futuro. Evidentemente, esses conhecimentos não se restringem a questões concernentes à LE propriamente dita. Há também outros advindos de áreas afins (psicologia, filosofia, sociologia, entre outras)

¹ As competências aqui citadas são aquelas propostas por Almeida Filho no artigo– Análise e formação de professores de língua(s) por competências (mimeo)– são elas: a competência implícita ou espontânea, a lingüístico -comunicativa, a teórica, a aplicada ou sintetizada e a profissional.

que deverão compor a formação contemporânea de um professor de LE e ajudá-lo a desenvolver seu senso crítico e a sua capacidade de reflexão. É preciso que ele seja capaz de compreender e analisar, primordialmente, seu entorno social permeado por relações mediadas pela linguagem e que se engaje na construção das identidades sociais dos alunos, além de instrumentalizá-lo para realizar suas próprias escolhas. (cf. Moita Lopes, 1995).

Esse tipo de formação daria ao professor a oportunidade de explicitar e compreender a sua prática e aperfeiçoar seu desempenho profissional. Infelizmente essas questões levantadas não formam parte da realidade de vários contextos universitários.

Ainda de acordo com Moita Lopes (op.cit), o tipo de formação que os professores recebem não lhes dá possibilidade de escolha sobre o quê, o como e o porquê ensinar baseando-se claramente em fundamentos teóricos. O autor ainda critica a postura do professor-formador que atua dentro de uma perspectiva de conhecimento como produto pronto e acabado, que deve ser incorporado pelo aluno-professor, cerceando qualquer possibilidade de escolha.

Para que o professor se desate das amarras de executor e repetidor de métodos desenvolvidos por outros (pesquisadores externos à sala) e possa agir conforme suas escolhas, é importante que durante seu período de formação possa desenvolver, além da reflexão crítica sobre seu trabalho, a consciência da auto-educação continuada (cf. Moita Lopes 1995). Isso não significa que as contribuições dos pesquisadores da área devem ser relegadas, pelo contrário, é importante conhecê-las para que se possa fazer as escolhas, adaptações ou propor idéias a partir das propostas por eles levantadas.

A ausência de reflexão sobre o próprio ensinar tem levado muitos dos nossos professores a direcionarem a sua prática de forma implícita: sabem ensinar, mas não sabem teorizar de forma crítica e reflexiva sobre sua prática, inclusive não têm clareza a respeito de sua própria abordagem. Entenda-se aqui por abordagem “uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira

em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua”. (Almeida Filho 2005a, p.13).

A asserção anterior é confirmada pelo próprio autor quando reconhece que professores que possuem suas próprias abordagens desconhecidas, i.e., no nível de crenças, podem até ter sucesso no ensino, mas são “mestres ou magos dogmáticos cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar profissionalmente”. (Almeida Filho 2005 a, p.18).

Por acreditarmos que a mola propulsora que permeia as decisões do professor a respeito dos aspectos imbricados no processo de ensino e aprendizagem é sua abordagem norteadora, direcionamos o nosso olhar a uma das materializações da abordagem, o material didático adotado e/ou elaborado. Partimos da hipótese de que a abordagem norteadora é aquela que direciona a escolha do material didático que mais se identifica com sua linha de pensamento e que será utilizado na sua prática.

A seguir apresentaremos de forma sucinta os motivos que nos levaram à escolha do tema.

1.2. Justificativa e relevância do tema

A preocupação com relação ao aspecto que orienta a operação do ensino, tendo como ponto de partida a formação do professor, vem despertando o interesse de pesquisadores da área do ensino de LEs. A literatura evidencia alguns exemplos de pesquisas que comprovam tal afirmação (Patrocínio 1991, Moita Lopes 1996, Almeida Filho 1997, Vieira Abrahão 2005, Alvarenga 2005, dentre outros). Entre outras questões, procura-se entender o tipo de formação que está sendo oferecida aos alunos-professores dos cursos de LEs.

O processo de ensinar se materializa de diferentes formas, as quais, indissolúvelmente, passam pelo planejamento, método, material didático e avaliação (cf. Almeida Filho 2005 a). Embora esses elementos englobem os aspectos mais representativos da concretização do ensino de uma LE, é preciso considerar que há uma série de variáveis que também permeiam esse conduto.

O terceiro elemento materializador do ensino de LE citado, o material didático, é o foco da nossa pesquisa. Ao referir-nos a ele, concordamos com Santos (1993) que assevera ser praticamente inevitável não perceber o papel centralizador que o livro didático, principal material explorado no nosso estudo, tem assumido no ensino de LEs.

Gottheim (2007) afirma que *“a composição de um material didático é a base codificada da experiência de ensinar e aprender que os autores desejam que ocorra”*. A nossa inquietação refere-se, principalmente, àquele que utiliza o material como partitura da aula, o professor.

Se o material é a partitura e o professor o responsável por reger o processo, nos questionamos se na realidade, o professor formador do ensino superior, enxerga o material como instrumento de ensino proposto por autores ou como determinante de conteúdos. Será que o professor conhece, de fato, quais são os princípios que guiam sua prática e o auxiliam nas decisões sobre o tipo de insumo que promoverá em um curso de formação de professores de LE? Essas e outras questões serão abordadas no decorrer do nosso trabalho.

No que tange ao ensino de Espanhol Língua Estrangeira (doravante ELE), a partir da nossa experiência em um curso de formação de professores pudemos perceber, inicialmente, o problema da carência de material específico de língua espanhola para esse tipo de curso. Os que estão disponíveis no mercado são muito genéricos, geralmente voltados para cursos livres, em que comumente são usados os livros importados, e no caso do ensino básico, freqüentemente são adotados os de produção nacional devido, em grande parte, a questões econômicas.

Outro problema detectado está relacionado com a abordagem que os materiais, principalmente os livros didáticos, propõem e aquela que de fato adotam. É comum observar nas introduções ou prefácios de livros didáticos algumas notas dos autores a respeito do objetivo do material e da abordagem a ser seguida. Contudo, boa parte deles não consegue ser coerente com aquilo que é proposto inicialmente.

Esses aspectos nos levaram a refletir sobre as abordagens voltadas ao ensino de línguas e aos materiais disponíveis no mercado editorial. Geralmente um número significativo deles está marcado por uma abordagem gramaticalista, embora grande parte dos professores tenha, ultimamente, defendido o ensino comunicativo.

Entenda-se por ensino “comunicativo” aquele que visa capacitar o aprendiz a usar a língua-alvo para realizar ações de “verdade” na interação com outros falantes usuários dessa língua. Para isso, estabelece experiências de aprender baseadas em atividades/tarefas que coadunem com o real interesse e/ou necessidade do aluno (cf. Almeida Filho 2005 a). Essa nova visão do ensino de LE surgiu a partir da Abordagem Comunicativa (doravante AC) que chega ao Brasil, ao final dos anos 70 (sobre esse tema trataremos com maiores detalhes no decorrer do trabalho).

Percebemos, que apesar das mudanças teóricas de abordagem na área do ensino de línguas, os materiais didáticos não foram atualizados na mesma proporção. Isto, por um lado, implicou em dificuldades na escolha do material pelo docente, mas por outro, ampliou a possibilidade de exploração, adaptação e até mesmo a criação de novos materiais para suas aulas de línguas.

Decidimos, dessa forma, investigar acerca da abordagem do professor formador e do material didático, principalmente do livro didático, analisando as conseqüências dessas abordagens adotadas na formação de professor ELE.

Consideramos o tema relevante por estar intimamente ligado à formação de professores de LE, não apenas àqueles que estão construindo suas concepções, mas igualmente para aqueles que constantemente revêm suas práticas; pois como Paulo Freire (1996, p.23) afirma, “quem forma se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao formador”. Portanto, o homem é um ser inacabado que está em contínuo crescimento. Este estudo pretende, então, dar uma modesta contribuição para a reflexão acerca de como o auto-conhecimento do formador em relação à abordagem que adota e ao material didático utilizado pode interferir na formação do aluno-professor.

1.3. Objetivos e Perguntas de Pesquisa

O propósito deste estudo é analisar a abordagem de ensinar de dois professores universitários de um curso de Letras-Espanhol e observar se há coerência entre essa abordagem e o material e/ou livro didático adotado. Pretendemos ainda averiguar quais são os critérios que os professores utilizam para a escolha do material, procurando identificar o nível de conhecimento desses formadores a respeito da influência que o material utilizado pode acarretar nas futuras escolhas (de materiais) dos seus alunos-professores.

Acreditando que, além do discurso e das ações do professor em sala de aula, o uso do material didático (doravante MD) ou livro didático (doravante LD) pode também influenciar fortemente àqueles que estão construindo as suas bases teóricas e práticas (o futuro professor de LE), nos propusemos a investigar:

1. Até que ponto a abordagem assumida pelo professor formador é compatível com a abordagem do material e/ou livro didático utilizado?
 - 1.a. Quais os critérios de seleção do material adotado pelo professores do curso de formação?
 - 1.b. Como essa escolha pode influenciar um professor em formação?

Após apresentarmos os motivos que nos levaram a realizar esta pesquisa e as perguntas norteadoras do nosso trabalho, falaremos, no tópico a seguir, sobre o tipo de pesquisa escolhido para esse estudo.

1.4. Metodologia

1.4.1. Natureza da pesquisa

Para realizar o nosso estudo, decidimos adotar como método a pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista, embora utilizemos, em determinados momentos, alguns dados quantitativos.

Os termos qualitativo ou quantitativo, não raro, são diferenciados da seguinte maneira: pesquisa quantitativa refere-se a dados que são quantificáveis e mensuráveis estatisticamente. É um tipo de pesquisa exata. Já a qualitativa é uma pesquisa que não

possui algarismos no seu cerne, trabalha com seres, mas sem quantificá-los, representando uma investigação subjetiva. Esse tipo de pensamento acaba colocando em posições opostas dois tipos de pesquisa que podem andar juntas se preciso, ou apropriar-se uma da outra em determinados momentos.

Essa visão de oposição tem suas raízes fundamentadas na história do surgimento da pesquisa “qualitativa”, por essa razão, é conveniente compreender sua origem.

A denominação “qualitativo”, segundo André (1995), surgiu no final do século XIX como uma contraposição ao enfoque quantitativo que se baseava numa perspectiva positivista do conhecimento. O novo enfoque apresentava como proposta uma visão holística dos fenômenos, levando em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências.

No Brasil, esse tipo de pesquisa passou a ser amplamente utilizada na área da educação, visto que é um método que busca entender como os indivíduos, em grupo ou isoladamente, compreendem o seu meio e, a partir dessa concepção, como eles constroem seu conhecimento de mundo e seu significado.

André (op.cit) discute, no seu livro “Etnografia da Prática Escolar”, como esses dois termos têm sido abordados, muitas vezes de forma generalizada ou mesmo extremista.

Concordamos com a asseveração de André (op.cit) de que o uso da palavra “quantitativa” é reducionista quando usada para referir-se a uma perspectiva positivista de ciência. Segundo a autora, quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas.

A autora propõe a designação “qualitativa” e “quantitativa” para diferenciar técnicas de coleta de dados ou indicar o tipo de dado obtido. Já para apontar o tipo de pesquisa, ela sugere o uso de termos mais específicos como: descritiva, etnográfica, participante, etc.

No quadro a seguir podemos visualizar a distinção realizada por Almeida Filho (2005) referindo-se à pesquisa quantitativa e qualitativa.

Quadro 1. Paralelo entre a pesquisa quantitativa e qualitativa²

PESQUISA QUANTITATIVA	PESQUISA QUALITATIVA
Particularista; busca detalhes para categorizá-los.	Globalista; holística; lida com dados singulares.
Centrado no produto; nos resultados.	Centrado no processo.
Distância dos dados; visão-ética (de fora).	Proximidade aos dados; visão-êmica (de dentro).
Poder de generalização; estudo de múltiplos casos.	Sem poder de generalização; estudo de casos únicos.
Objetividade	Subjetividade controlada.
Positivismo lógico; busca fatos ou causas para fenômenos sociais pouco se atendo a estados subjetivos dos sujeitos.	Fenomenologismo: busca compreender / interpretar o comportamento humano a partir de um quadro interno de referências do sujeito.
Não fundado na realidade; voltado para a verificação confirmatória; reducionista, inferencial e hipotético-dedutiva.	Fundado na realidade; voltado para a heurística (descoberta); exploratório; descritivo e indutivo.
Pressupõe realidade estável.	Conta com realidade dinâmica.
Confiável; “duro” e replicável quanto aos dados.	Válido; “real”; “rico” e “profundo” nas interpretações.
Métodos testadores de hipóteses (busca o certo x errado; verdadeiro x falso).	Métodos fortalecedores de hipóteses.
Mensuração interventiva e controlada.	Observação natural e com controle (com filtros) da subjetividade através do cotejo de dados de mais de uma fonte.

Ao apresentar esse quadro, durante uma aula da disciplina “Introdução à Metodologia de Investigação em Lingüística Aplicada”, em 2005, o autor não sobrepõe um tipo de pesquisa sobre outra. Ele discute a natureza de cada uma e acrescenta que a existência de uma não deve significar a morte de outra. Elas têm objetivos diferentes. São visões paradigmáticas (Khun,1987) que encontram seguidores nos campos mais variados da ciência. Almeida Filho (op.cit) reforça a tendência de que, no campo educacional, a pesquisa qualitativa tem liderado boa parte dos estudos da área.

² Quadro apresentado pelo professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho durante uma aula da disciplina Introdução a Investigação em Lingüística Aplicada em 2005.

Essa perspectiva é justificável, pois os fenômenos humanos que ocorrem na interação dentro da sala de aula são muito complexos e dinâmicos e ao mesmo tempo exigem do pesquisador uma visão êmica dos fatos, e o tipo de pesquisa, que atende de forma mais apropriada a essas necessidades, é a pesquisa qualitativa.

Apesar de existirem diferentes métodos de investigação dentro da área educacional, optamos por uma pesquisa qualitativo-interpretativista de corte transversal por considerá-la mais adequada, de acordo com os nossos objetivos. Como Erickson (1989) afirma, o termo “interpretativo” refere-se ao conjunto de enfoques da investigação observacional participativa, ou seja, nesse método o pesquisador encontra-se em lócus e de uma forma ou de outra acaba sendo sujeito ativo nesse cenário, visto que a sua presença constante culmina, inevitavelmente, em uma interação, em maior ou menor grau, com os participantes dentro do grupo pesquisado.

O mesmo autor justifica o uso do termo interpretativo por compreender que, além dele ser mais inclusivo, evita a questão de definir os enfoques da investigação observacional participativa como, essencialmente, não quantitativos, pois como Erickson (op.cit) aponta, certo grau de quantificação é comumente utilizado em alguns trabalhos. O autor ainda justifica o termo por referir-se à semelhança familiar que existe entre os diferentes enfoques: “o interesse da pesquisa está centralizado no significado humano na vida social e na elucidação e exposição por parte do investigador”. (1989, p.4)

Concordamos com Erikson (op.cit) por entendermos que o objetivo final da pesquisa não consiste simplesmente em coletar informações dentro de um contexto social, mas levantar elementos que nos dêem subsídios para a construção de uma possível explicação para os fenômenos que ocorrem dentro da sala de aula.

Cavalcanti (1991, p.44) esclarece que no campo da LA a pesquisa deve propor-se a “identificar um problema na prática, estabelecer caminhos teóricos (geralmente interdisciplinares), coletar registros e identificá-los, e voltar ao problema identificado com implicações ou sugestões de encaminhamento”. Isso significa que o pesquisador deve seguir uma direção, culminando no retorno ao local, sempre que possível, para a discussão, juntamente ao(s) pesquisado(s), e não apresentar-se como detentor da

verdade, mas abrir um caminho dialógico que possa enriquecer o trabalho tanto do pesquisador quanto do(s) pesquisado(s).

Em relação à pesquisa, podemos afirmar que o nosso estudo surgiu da necessidade de averiguar a respeito da utilização do material didático, e principalmente do livro didático, nos cursos de formação de professores, tendo como ponto de partida a abordagem do professor formador e integrando a esse estudo as impressões dos alunos-professores em relação ao uso desse tipo de material na sua futura prática docente.

Partindo do pressuposto de que as práticas diárias, não apenas no campo da docência, mas na vida de forma geral, sistematizadas e, porque não dizer, rotineiras, tornam-se familiares a tal ponto que o visível passa a ser invisível, a reflexão em relação a tais ações muitas vezes é comprometida. Baseados na afirmação de Erickson (op.cit) de que o trabalho de campo auxilia não só ao investigador, mas também aos docentes, dando a oportunidade de questionar e refletir a respeito de suas ações habituais no ensino de LE, é que decidimos iniciar este estudo qualitativo interpretativista, buscando mais particularizar a pesquisa do que generalizá-la.

1.4.2. Contexto da pesquisa

O cenário de grande parte das pesquisas na área educacional é, por excelência, a sala de aula, visto que é nesse ambiente de convivência humana e dialógica onde se apresenta uma ampla diversidade de aspectos observáveis, mas nem sempre tangíveis, suficientemente propícios para investigações que possam nos levar a compreender ou a refletir acerca dos elementos que estão imbricados na construção do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Erickson (op.cit) aponta que, no trabalho de campo, o pesquisador deve considerar os diferentes modos de percepção que as ações assumem para os atores que estão em cena, ou seja, uma mesma ação em contextos diferentes pode assumir diferentes significados. Daí o cuidado que deve ser mantido a respeito das generalizações.

Outro aspecto que o autor levanta da sala de aula, enquanto cenário, é acerca dos elementos que a compõem, os visíveis e os não visíveis, ao menos dentro da sala de aula. Ele assevera que o trabalho que os professores realizam, em nível de aula e instituição escolar, é influenciado pelo que acontece nas amplas esferas da organização social e as pautas culturais. Almeida Filho (2005 d) refere-se a essa influência externa como “abordagem de terceiros”, que em maior ou menor quantidade compõe o conjunto de forças tensoras que culmina diretamente no tipo de ensino.

Considerando o cenário como o ambiente em que se realiza a coleta de dados, situamos esta pesquisa numa instituição pública de ensino superior do interior de Goiás, onde são ofertados, entre outros cursos, a licenciatura plena em Língua Espanhola. Esse foi o critério inicial para o estudo, uma instituição que oferecesse a graduação em língua espanhola e onde fosse utilizado um LD para o ensino da mesma.

A instituição conta com 692 alunos nos cursos formação de professores de LE. No curso de língua espanhola, ofertado no turno matutino, atualmente há 105 alunos. São oferecidas anualmente 30 vagas por curso. Com relação às instalações físicas, as salas de aula são medianas, cada uma consta de um televisor, aparelho de som e vídeo cassette, mas quando solicitado, os professores têm acesso a aparelhos de DVD e retro-projetor. As salas visitadas não estavam com sua capacidade máxima de alunos, em média havia 18 alunos, fator que contribuía para deixar o ambiente mais amplo e a possibilidade de que estivessem sentados em semicírculo e interagissem não só com o professor, mas com os colegas também.

O curso, atualmente, tem duração de 4 anos, mas ainda há uma última turma que está se formando pelo currículo anterior que era de 5 anos. Na nova matriz, os alunos, desde o primeiro período cursam a LE pela qual optaram. Anteriormente, o aluno cursava dois períodos de disciplinas comuns, independente da língua, e no terceiro optava pelo idioma. O curso tem um total de 3048 horas aula, incluindo as atividades complementares. A disciplina observada, Língua Espanhola 5, faz parte do núcleo de disciplinas obrigatórias.

1.4.3. Participantes da pesquisa

Inicialmente sabíamos da existência de vários professores que ministravam e/ou haviam ministrado a disciplina Língua Espanhola 5 nessa instituição em outros períodos. Contudo, após uma entrevista com a coordenadora do curso, que se prontificou imediatamente para colaborar com a pesquisa e proporcionar os meios necessários para sua execução, é que resolvemos observar duas professoras, uma do quinto ano e outra do quinto período que explicaremos mais adiante.

O fato de que um dos grupos seja semestral e o outro anual deve-se ao período de transição pelo qual aquele curso de Letras estava passando. O quinto ano refere-se a uma modalidade anterior do curso que era a licenciatura dupla (Português – Espanhol) com um total de cinco anos de duração. O quinto período refere-se à licenciatura única em língua espanhola, a nova modalidade do curso, que tem duração de quatro anos.

Pensava-se que ambas as professoras utilizassem o LD, que era primeiramente nosso foco de trabalho, mas no início das observações constatamos que apenas uma das professoras fazia uso desse material, a do quinto período. A professora do quinto ano (o último do curso) não mais o utilizava. Optamos então, por continuar observando as duas professoras, que igualmente se mostraram muito receptivas e interessadas a respeito do estudo para detectar as diferenças entre o uso e o não uso do LD num curso de formação. Desejamos, também, detectar como os alunos das respectivas professoras reagiam com relação a esse fato. Os alunos dos dois grupos, assim como as professoras, foram participantes dessa investigação.

Para resguardar a identidade das nossas participantes de pesquisa, referir-nos-emos a elas como Carla e Patrícia. Ambas são nativas de países hispânicos, mas com formação acadêmica no Brasil. Carla, professora do quinto período, que será explicado a seguir, é formada em Letras Português-Espanhol e pós-graduada em Linguística Aplicada, não é professora adjunta do curso em que ministra aulas. Na época da pesquisa, ela estava na instituição havia um ano. Patrícia, professora do quinto ano, sobre o qual teceremos comentários adiante, possui formação em Letras Português-Francês e, atualmente, está no ano de conclusão do seu mestrado em Linguística Aplicada. Na sua pesquisa ela faz uma auto-análise da sua prática. É professora há treze anos nessa instituição.

Os dois grupos observados tinham em média 18 alunos cada. A idade variava entre 18 e 35 anos. Como o curso era no período diurno, a maioria deles dedicava-se apenas aos estudos, alguns poucos já ministravam aulas e havia uma pequena minoria que trabalhava fora da área de educação. Logo no início, as duas professoras apresentaram a pesquisadora ao grupo e explicaram o porquê da sua presença e das gravações que seriam feitas. Os alunos se manifestaram favoráveis ao estudo e foram bastante colaborativos.

A seleção das professoras participantes foi feita inicialmente partindo das disciplinas que ambas ministravam, Língua Espanhola 5, e que constavam na matriz curricular, fornecida pela própria coordenação antes do início das aulas. Em relação aos alunos, o interesse era observar duas turmas que estivessem no mesmo nível, entrando numa fase de finalização do curso.

Como mencionado anteriormente, ao darmos início às observações percebemos que apesar das matérias terem o mesmo nome, os grupos não eram equiparáveis, já que uma disciplina pertencia ao curso semestral e a outra ao curso anual. Embora tivéssemos detectado essa diferença, decidimos continuar as observações porque as professoras utilizavam materiais diferentes para o mesmo processo de formação.

As professoras utilizavam materiais didáticos diferentes. No quinto período era utilizado basicamente o livro de espanhol para estrangeiros, “Avance” nível intermediário, que estava sendo usado por todos os grupos que tinham a disciplina Língua Espanhola, na modalidade semestral. No quinto ano não era utilizado especificamente um LD, a professora utilizava textos extraídos da internet, de livros didáticos variados, vídeos e até fragmentos da legislação educacional brasileira, ou seja, diversos materiais auxiliares, textos de diferentes gêneros.

1.4.4. Os instrumentos para a coleta de dados

Para a realização desta pesquisa foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados que permitissem potencializar a confiabilidade no levantamento das informações, assim como a sua análise. No quadro abaixo podemos visualizar de maneira mais sintética os instrumentos empregados:

Instrumentos	Participantes	Objetivos	Frequência
Entrevista semi-estruturada	Professoras participantes	Traçar o perfil acadêmico de cada professor participante e observar os conceitos em relação à abordagem, língua, ensinar língua, aprender língua, e livro didático.	Um encontro com cada professora
Observação das aulas	Professoras e alunos participantes	Observar a forma como o LD era utilizado no grupo onde foi adotado, o grau de fidelidade da professora e dos alunos participantes ao da proposta do LD. Observar a reação dos alunos com relação à abordagem do professor e do LD. No grupo onde não era utilizado o LD pretendíamos observar o grau de aceitação dos alunos com relação ao material que a professora levava e à coerência da abordagem com a sua prática.	Foram observadas dez aulas de cada professora, sendo que cada aula tinha a duração de uma hora e trinta minutos.
Notas de campo	Professoras e alunos participantes	Registrar de forma escrita os procedimentos utilizados por parte do professor e as percepções da pesquisadora	O mesmo número de aulas observadas.
Gravação em áudio	Professoras e alunos participantes	Registrar em áudio os procedimentos tanto dos professores quanto dos alunos com relação ao LD e ao MD utilizado.	Foram gravadas oito aulas de cada professora.
Questionário semi-aberto	Alunos participantes	Levantar dados a respeito da suas impressões sobre o uso ou não uso do LD na sua formação e na sua prática futura.	Um encontro com cada turma.
Sessão de visionamento	Professoras participantes	Refletir acerca de algumas pré-análises realizadas pela pesquisadora e sobre a experiência de ser observada.	Um encontro com cada professora.

Quadro 2. Instrumentos de pesquisa utilizados para o estudo.

1.4.4.1. Observação das aulas e gravação em áudio

A finalidade da observação das aulas como instrumento de coleta de dados desta pesquisa era de investigar em lócus a coerência entre o discurso do professor em relação a sua abordagem e o material que era utilizado em sala de aula, tentando analisar (inferir) a partir da fala e das ações dos alunos o quanto o material utilizado influenciava na sua formação e nas suas projeções futuras para a docência como profissionais da área de LE.

As gravações em áudio, além de serem um recurso que propicia ao pesquisador a liberdade de observar, fazer inferências e até interagir com os participantes do estudo, são uma ferramenta que permite o retorno necessário para a comprovação das

informações nela registradas, tendo a possibilidade de extrair, das falas dos atores da pesquisa, as transcrições necessárias que podem exemplificar, justificar ou explicar as divergências e/ou convergências entre a abordagem dos professores e dos seus materiais didáticos (Fetterman, apud Moura Filho 2006). Por esse retorno tão necessário decidimos gravar as aulas observadas, com a devida permissão do grupo. Na tentativa de criar um clima menos tenso, tanto para a professora quanto para os alunos, as duas primeiras aulas não foram registradas em áudio.

14.4.2. Notas de campo

Apesar de existirem divergências com relação ao que sejam notas de campo (Clifford, 1990), consideramos aqui, que são anotações valiosíssimas que acompanham o pesquisador no decorrer da investigação, através de apontamentos diários. Na afirmação de Fetterman, citada por Moura Filho (op.cit.), as notas de campo constituem os tijolos e a argamassa de um edifício etnográfico. Elas são extremamente importantes para confrontar dados levantados com outros tipos de instrumentos e representam uma forma de registro a partir das observações, impressões e reflexões do pesquisador no momento da ação dos participantes.

1.4.4.3. Entrevista

Tendo como base Rubio (1997), Moura Filho (op. cit), afirma que no final do século XX a entrevista transformou-se em um poderoso instrumento de comunicação social e científico. No campo da educação é vastamente utilizada para compreender, do ponto de vista do informante, entre outros aspectos, suas crenças, valores e compreensão de mundo.

Fontana & Frey (1994), mencionados por Moura Filho (op.cit), classificam as entrevistas conforme seu grau de direcionamento como: estruturadas, semi-estruturadas e não-estruturadas.

As entrevistas realizadas tinham a finalidade de coletar informações que permitissem traçar o perfil das professoras participantes e as crenças que estavam implícitas no seu discurso. Essas entrevistas foram realizadas separadamente e em locais

(sala de aula) diferentes, para evitar qualquer tipo de interferências ou inibição diante de terceiros.

No intuito de levantar informações a respeito do curso e conhecer a instituição, inicialmente a coordenadora foi entrevistada. Nesse caso optamos pela forma não-estruturada onde ela relatou livremente aspectos concernentes ao curso, como o funcionamento e perfil dos alunos. Já com as professoras participantes foi utilizado o questionário semi-estruturado, inicialmente, na tentativa de criar um ambiente menos tenso. Visto que o fato de ser gravado deixa muitas pessoas apreensivas, pedimos que elas falassem livremente sobre sua formação. O segundo passo foi formular perguntas diretas em relação a alguns conceitos (língua, ensinar língua, aprender língua, abordagem).

1.4.4.4. Questionário

O questionário é um instrumento que possibilita abranger um grande número de participantes e registrar impressões e opiniões acerca de um determinado tema. É uma ferramenta bastante utilizada para levantar informações como as do perfil dos participantes da pesquisa onde, geralmente, se apresentam respostas mais quantificáveis. Também permite, a partir de perguntas abertas, fechadas ou semi-abertas, levantar elementos subjetivos que, ao ser analisados, transformar-se-ão em dados que constituirão o corpus do estudo.

Para obter informações a respeito do uso do LD e do MD, que era utilizado nas aulas de Língua Espanhola, e quais eram as perspectivas que os alunos tinham sobre esse material foi aplicado um questionário a cada grupo de alunos. O grupo 1 (5 período) que utilizava o LD nessa disciplina respondeu a um tipo de questionário, o grupo 2 (5 ano) que não usava um LD específico, respondeu a um outro tipo de questionário.

1.4.4.5. Sessões de visionamento

A sessão de visionamento oferece a possibilidade do participante da pesquisa expor suas impressões e reflexões a respeito da mesma, assim como argumentar a

respeito das suas ações, e dá a oportunidade ao pesquisador de levar ao participante questões concernentes à pesquisa que possam ser discutidas e confrontadas. Além disso, oferece credibilidade ao pesquisador, que se compromete em realizar um trabalho sério que possa somar-se a outros estudos do assunto que está sendo investigado.

1.4.4.6. Procedimentos para a análise dos dados

A intencionalidade do uso de instrumentos variados na coleta de informações é de fornecer elementos na tentativa de ter uma visão completa da observação dos acontecimentos de sala de aula para a realização da análise do corpus. Servimo-nos de diferentes fontes, partindo não somente do ponto de vista do observador, como é feito através das notas de campo e das gravações, mas buscando, principalmente, a ótica dos atores da pesquisa, como é o caso das entrevistas, das gravações, juntamente com os questionários em que os envolvidos têm a oportunidade de posicionar-se perante as questões levantadas a respeito do LD e do MD.

O critério científico mais recorrente nas pesquisas educacionais para análise de dados é a triangulação (Moura Filho, op.cit). Segundo Fetterman (1998), esse procedimento é o ponto central da validação etnográfica, já que através dela é possível contrastar informações colhidas com instrumentos diferentes e a partir desses elementos encontrar explicações alternativas e comprovar conjecturas inicialmente levantadas no estudo.

Da maneira como Santos (1993) apresenta sua visão de análise de dados, concordamos em que ela se constitui na resposta às questões de pesquisa, onde é realizada a descrição dos eventos, interpretando as características contextuais e refletindo, de forma crítica, acerca dos elementos analisados. É nessa etapa em que são sugeridas alternativas para compreender melhor os processos de construção da sala de aula, com o intuito de instrumentalizar e estimular os professores a refletir sobre suas ações no seu papel formador.

A descrição dos eventos da sala de aula consiste num relato pormenorizado dos acontecimentos que foram experienciados em classe, observando atitudes e reações tanto dos professores, quanto dos alunos.

As diferentes maneiras de trabalhar o ensino da LE nos levam à comparação e interpretação da postura das professoras formadoras que utilizam instrumentos diferentes na construção do conhecimento e do senso crítico de futuros docentes, investigando a origem dessa diferença existente dentro de uma mesma instituição e buscando explicar as causas da dicotomia entre o uso e o não uso do LD no mesmo tipo de curso, sem esquecermos das especificidades do cenário.

Os passos anteriormente expostos estão à luz do arcabouço teórico que compõe esta pesquisa, além das reflexões críticas da pesquisadora.

1.5. Organização do trabalho

O trabalho está constituído de três capítulos, além das considerações finais, referências bibliográficas, bibliografia consultada e os anexos.

O Capítulo I, intitulado *A pesquisa em si*, busca traçar o caminho trilhado pela pesquisadora para a realização do estudo, procurando situar, de forma não extensiva, o contexto e os motivos que nos levaram à concretização da pesquisa. Juntamente foram apresentados a justificativa do tema, os objetivos e as perguntas de pesquisa que orientaram o estudo. Além da natureza da pesquisa e os procedimentos utilizados durante nossa empreitada.

O Capítulo II, *Duas abordagens em contato na sala de aula de ELE*, foi reservado à fundamentação teórica que permeará a nossa análise. Nela serão tratados os conceitos de abordagem e material didático, mostrando uma visão diacrônica dos termos, voltado para área de formação de professores de LE, dando destaque ao LD, além de observar os reflexos da relação professor formador e MD - na formação do aluno-professor. As idéias aqui enfatizadas tomam como base os autores citados que contribuíram para a discussão do estudo.

O Capítulo III, *Duas abordagens em conflito ou em harmonia?*, apresenta a análise do corpus da pesquisa acompanhado das nossas reflexões, apoiadas em dados concretos coletados durante o período estabelecido para tal, buscando compreender a

relação, nem sempre dialógica, entre abordagem, MD, professor formador e aluno-professor.

As duas últimas seções apresentam, primeiramente, as considerações finais, que não pretendem ser conclusivas, baseadas na análise e interpretação dos dados levantados. E, na última parte do estudo, constam as referências bibliográficas que fazem parte da constituição global do trabalho além da bibliografia consultada durante a busca para a realização do estudo.

Por último, aparecem os anexos para que o leitor tenha acesso aos materiais utilizados.

CAPÍTULO II

DUAS ABORDAGENS EM CONTATO NA SALA DE AULA DE E/LE

2.1. Introdução

O presente capítulo está composto de três seções. Na primeira (2.2.) serão apresentados e discutidos os conceitos de abordagem, focalizando com maior profundidade a abordagem comunicativa, e a maneira como a tomada de consciência de tais conceitos pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

Na segunda parte (2.3.) serão abordados os conceitos de material e livro didático e alguns critérios de seleção. Discutiremos o papel do MD e do LD no ensino de LE e a relação entre a abordagem do professor formador e o referido material. Além disso, apontaremos algumas vantagens e desvantagens, propostas por alguns autores, no que concerne ao uso do LD no ensino e LE.

A terceira e última seção (2.4) será dedicada à discussão sobre como a incompatibilidade entre a escolha do LD e a pretensa abordagem norteadora do professor formador podem causar efeitos positivos ou negativos em um aluno-professor, além de ressaltar os aspectos necessários para que a abordagem norteadora do professor formador venha à tona.

2.2. Abordagem. Definição.

Na área de ensino de línguas, o termo abordagem foi proposto por Anthony (1963) que a definiu como “um conjunto de pressupostos correlacionados com a natureza da língua e do processo de ensino-aprendizagem. Um ponto, ato de fé, filosofia, algo em que se acredita, mas não se pode comprovar necessariamente.” Contudo, Palmer (1917) já fazia menção “à base do método”, ou seja, à abordagem, o princípio que rege a operação de ensino. Essa asserção pode ser confirmada pelas palavras do próprio

autor: “*Não é o método que nos faz falta: o que nos faz falta é a base mesma do método*”.³

Chomsky (1965) fala de abordagem de um ponto de vista mais humanístico, considerando a língua não como uma habilidade memorizada, e sim criativa, determinada a partir do desempenho gerado com a participação ativa do aluno, intermediado por um orientador. No entanto, o próprio autor alertou que estudar a língua não é a mesma coisa que estudar como se ensina e aprende uma língua. Outras teorias teriam que se ocupar desse estudo.

Posteriormente Hymes (1972) critica a Chomsky (op.cit) por entender que ele não considera o aspecto social da língua, e propõe o conceito de competência comunicativa sendo “o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num quadro social”. Candlin (1976) e Widdowson (1978), baseados em vários estudiosos, não apenas da lingüística (Halliday 1973, Gumperz 1972, Hymes 1972, et all.) consideraram necessário para o ensino de línguas, centrar-se mais na competência comunicativa do que simplesmente no conhecimento das estruturas.

Partindo deste conceito de competência comunicativa, aliado à necessidade entre os países europeus de ensinar as principais línguas do Mercado Comum Europeu aos adultos, inicia-se um processo de transformação e formação de um novo modelo de abordagem. O Conselho Europeu, fortemente atuante na área educacional, incentivou a articulação e o desenvolvimento de métodos para o ensino de línguas.

Um grupo de pesquisadores europeus, em 1971, começou a investigar a possibilidade de desenvolver cursos de idiomas a partir de um sistema de unidades e crédito, em que as atividades propostas correspondessem às necessidades do aluno e as unidades estivessem relacionadas entre si. Esse mesmo grupo aplicou as pesquisas sobre as necessidades dos alunos de LE na Europa, adotando a definição funcional ou

³ “Ce n est pás la méthode qui nous manque: ce qui nous manque c est la base même de la méthode”. Comunicação feita pelo professor José Carlos Paes de Almeida Filho em janeiro de 2007 durante uma aula da disciplina Abordagens de Ensino de Línguas.

comunicativa de língua proposta por Wilkins(1976) que poderia servir de base para desenvolver programas comunicativos para o ensino de LEs.(cf. Richard e Rodgers 1986)

Wilkins (1976, p.2) afirma que a tendência era a de que a utilização da abordagem seria totalmente voltada para um tipo de planejamento, o inverso do que vinha sendo proposto, ou seja, para ele haveria apenas dois tipos de abordagens: a estratégica sintética, em que partes da língua seriam ensinadas separadamente, num processo de aquisição e acumulação, e a abordagem analítica, em que não haveria um controle cuidadoso do ambiente de aprendizagem lingüístico, as variedades lingüísticas seriam permitidas para que o aluno se localizasse num contexto e utilizasse um sistema de estruturas mais próximas da sua realidade.

Em 1978, Widdowson lança sua obra “Teaching Language as Communication”, na qual a língua é vista como uma atividade de interação social através de atos de fala, dentro de um contexto social ou situacional, com alunos de participação ativa, conversando sobre um tópico, que envolveria as habilidades (compreender, falar, ler e escrever) e desenvolveria as competências (gramatical, sociolingüística, estratégica, além da comunicativa).

Richards e Rodgers (1982) acreditam que a abordagem é um “construto axiomático de pressupostos, crenças e teorias de aprender e da linguagem que fundamentam o que o professor faz na sala de aula em última instância”. Os autores citados consideram que o fio condutor da abordagem é o método, pois ele seria a base do processo de ensino-aprendizagem.

Dentro de uma visão hierárquica, esses autores posicionam a abordagem subjacente ao método, dando a este último o lugar de destaque, e a partir dele se colocam em um segundo escalão a abordagem, o planejamento e os procedimentos.

Richards e Rodgers (op.cit), a partir da definição de abordagem trouxeram duas contribuições importantes para a compreensão do conceito de método: os autores nomearam seis características para o ‘*design*’ – objetivos, planejamento, atividades, papéis dos aprendizes, papéis dos professores e os papéis dos materiais didáticos;

separaram e redefiniram a noção descrita de método como parte essencial na construção da definição de metodologia.

Todavia, essa tentativa de busca de novas concepções para termos antigos, anteriormente propostos por Anthony, não conseguiu perdurar na literatura pedagógica. Segundo Richards & Rodgers o método relaciona-se a abordagem de forma teórica, é determinado na sua organização pelo planejamento e se concretiza praticamente através dos procedimentos.

A história do conceito de abordagem começa a se indefinir, devido ao uso do vocábulo método ou metodologia no lugar de abordagem, ou supondo determinado método como parte da abordagem. Enfim, Prabhu (1990), no seu artigo “Não há o melhor método. Por quê?”, esclarece não só a dificuldade terminológica, mas especialmente a pedagógica. O autor propõe uma resposta plausível para todos: o melhor método ou a melhor abordagem depende do contexto, dos alunos e dos inúmeros agentes que interferem na Operação Global do Ensino de Línguas (doravante OGEL) (Almeida Filho, 1993/2005a). A receita de um professor pode ser um fracasso para outro. Há algo de bom em cada método e só depende da visão do professor em identificar aquilo que se adequa à sua realidade e que motive seu aluno.

Allwright, (1991/2003) compartilha a mesma opinião de Prabhu e no seu artigo “A Morte do Método” afirma que a preocupação com ‘métodos’ e ‘conteúdo’ foi substituída por um “novo conceito de planejamento procedimental, desenvolvido por Prabhu na Índia, como uma pedagogia de línguas ‘comunicativa’ e ‘baseada em tarefas’ (Prabhu, 1987)”. Nesse mesmo período, na Dinamarca, Breen (1987) desenvolveu a idéia do planejamento procedimental, que conduzia o ensino de modo que professores e alunos eram co-produtores de aulas de línguas.

Conforme Leffa (1988) afirma, não é fácil definir método e abordagem, pois historicamente o primeiro termo já está consagrado. Devido ao constante uso da palavra “método”, para se referir desde a fundamentação teórica até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso de LE, convencionou-se subdividi-lo em abordagem e método.

Todavia o autor considera a abordagem como uma acepção mais abrangente, pois engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem.

As abordagens podem variar de acordo com os pressupostos. Já o método é mais restrito e pode estar contido dentro de uma abordagem, isso significa que ele pode referir-se a um conjunto de regras para a seleção, ordenação e apresentação de itens lingüísticos, como também a normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.

Com relação ao conceito de abordagem, sugerido por Almeida Filho (2005 a, p.13), como *uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de alunos e de professores de uma outra língua*, consideramos que é o mais abrangente, pois engloba as várias fases do processo de ensino e aprendizagem.

Podemos compreender que não há um consenso em relação à definição de abordagem, contudo, todos os autores anteriormente citados reconhecem a sua existência e determinam o seu papel, mesmo em níveis hierárquicos distintos. Reconhecer essa existência foi um avanço na área dos estudos de LE, pois a partir dela surgiu a oportunidade de começar a observar, sistematizar e compreender melhor o porquê de determinadas ações em sala de aula por parte do professor e o nível de consciência de suas atitudes pedagógicas, ou seja, porque ele age como age, o que o direciona, se a sua abordagem é implícita e/ou explícita.

Além dos motivos citados em relação à importância de conhecer o conceito de abordagem, devemos destacar que ela orienta os rumos e ações dentro do que Almeida Filho (op.cit) define como OGEL, visto detalhadamente na figura a seguir:

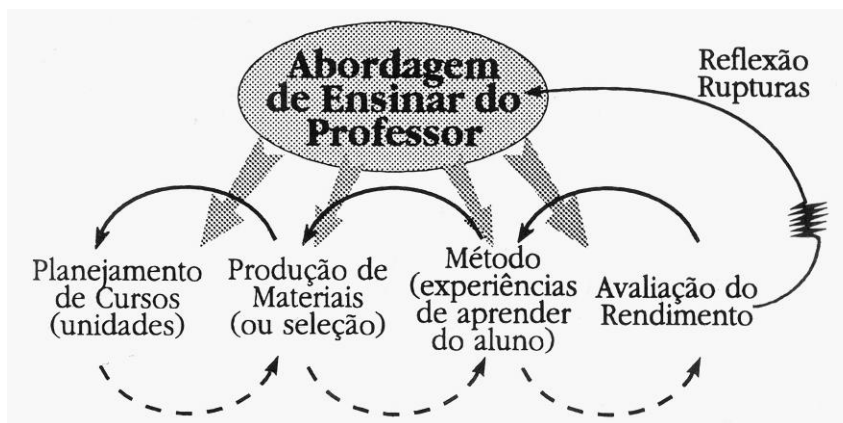


Figura 1. Abordagem de ensinar do professor⁴

Todas essas fases que aparecem na figura e pelas quais o processo de ensino e aprendizagem de uma LE perpassa, partem de uma visão macro (a abordagem) que aponta diretrizes para as ações do professor; é por esse motivo que seu estudo é tão relevante.

Após essa visão diacrônica dos conceitos de abordagem e de destacar a importância do seu estudo, teceremos algumas considerações sobre os tipos de abordagens, atendo-nos, com maior cuidado, à Abordagem Comunicativa.

2.2.1. Tipos de abordagem

Há autores que classificam diacronicamente vários tipos de abordagem (Krahnke 1987, Leffa, 1988), todavia Almeida Filho (1997, p.25) identifica com maior clareza duas macro abordagens que orientaram e orientam diferentes e variados métodos e procedimentos na área do ensino de LE, inclusive do material didático: a abordagem gramaticalista e a abordagem comunicativa.

2.2.1.1. Abordagem gramaticalista

A abordagem gramaticalista remonta ao século XVIII, e perdura até os dias de hoje, embora com poucos defensores, mas muitos praticantes. Inicialmente, a nomenclatura utilizada para referir-se a ela era “método”. Desde essa época até a década

⁴ Fonte: Dimensões Comunicativas – Almeida Filho (2005 a, p19)

de 70 do século XX, vários métodos foram desenvolvidos para o ensino de LE, uns apoiando-se em base racionalista (Bloomfield 1933), que concebiam como inata a habilidade do homem de pensar e aprender línguas, e outros com base empiricista (Emile de Sauzé 1959 apud Brown 2000), que compreendiam a aprendizagem de LE como formação de hábitos através de condicionamento. Essas duas visões de aprendizagem de línguas podem ser concebidas, devido a características comuns, dentro da macro abordagem gramaticalista.

Seguindo essa abordagem é possível perceber que a língua é estudada por meio da sua estrutura gramatical, de leitura, tradução e memorização de vocabulário, evidentemente com as diferenças específicas que os métodos que surgiam iam apresentando, os quais foram implantados seguindo a linha dessa macro abordagem: o Método Clássico, o Método Gramática e Tradução, o Seriado, o Direto, o do Exército, o Audiolingual, o Silencioso, o Comunitário, o Resposta Física Total e o Sugestopédico, dentre outros. Os de maior destaque foram:

- Método Gramática e Tradução. Nele a aprendizagem ocorre fundamentalmente por meio de regras gramaticais e vocabulário, aprende-se sobre a língua, o professor utiliza a língua materna para ministrar as aulas, a habilidade de comunicar-se é irrelevante. É o que mais críticas têm recebido (cf. Leffa 1988)
- Método Direto. A gramática é ensinada de forma indutiva, não há explicações explícitas de regras, a aula é do início ao fim na língua-alvo, a pronúncia é praticada desde o primeiro dia, dá-se ênfase à compreensão e expressão oral.
- Audiolingual. A língua é internalizada através da formação de hábitos, enfatiza-se a produção oral através da repetição, a língua-alvo é usada desde o começo. (cf. Maia, Rabello, Cervo, et alii. 2002)

Podemos entender que, entre os métodos citados, a concepção de ensino é verticalizada, o professor transmite o conhecimento e o aluno deve memorizar o funcionamento da LE. O ambiente de sala de aula exige um espaço extremamente organizado tanto na sua disposição física como na disciplina e não existe uma interação real e espontânea entre professor e aluno.

Outros métodos como o Silencioso, Comunitário, Resposta Física Total, e Sugestopédico, surgidos na década de 70, podem ser situados dentro de um período de transição. Eram métodos não convencionais que traziam propostas mais voltadas para questões cognitivas e psicológicas na aprendizagem. A partir deles foram se delineando novos papéis tanto do professor, quanto do aluno.

É difícil conceber que essa abordagem (gramaticalista) seja ainda, nos dias de hoje, bastante utilizada, pois a sociedade desde aquela época conseguiu avançar assustadoramente. Os aprendizes que compõem o corpo discente das nossas escolas não seguem o mesmo perfil passivo de outrora, os professores não “desfrutam” do status que possuíam, ou seja, o contexto real é outro; no entanto, ainda se utilizam métodos que poderiam ser considerados, apesar de eficientes, em alguns casos, ultrapassados. O que se questiona não é a eficácia desses métodos, e sim o caminho que se segue para obter o aprendizado de uma LE.

A partir da insatisfação em relação à abordagem supracitada, procura-se buscar outra filosofia de trabalho que esteja centralizada na comunicação e no aluno e não no professor. Assim, começa a ser cogitada uma abordagem comunicativa, da qual trataremos nos parágrafos a seguir.

2.2.1.2. Abordagem Comunicativa

Enquanto os estadunidenses Bloomfield (1933), lingüista estruturalista, e Chomsky (1965), defensor da gramática gerativo-transformacional, concentravam-se no código da língua, os europeus enfocavam os estudos semânticos e sociolingüísticos, enfatizando o discurso e as circunstâncias em que ele era produzido e interpretado (Leffa,1988). A nova visão dos lingüistas europeus trouxe um alento àqueles que não mais se satisfaziam com os métodos que a abordagem anterior vinha propondo.

Uma mudança de conceito em relação ao que era língua adentra o fim da década de 60, enfatizando seu valor semântico e pragmático, atraindo aos que procuravam uma abordagem humanista e viam como prioridade um processo mais interativo para o ensino de línguas. Nessa época, diante desse cenário de mudanças, podemos vislumbrar o início do que viria a ser a AC.

Além do surgimento do desejo de alguns estudiosos da área de ensino de línguas (doravante EL) que consideravam necessário ultrapassar o conhecimento de estruturas e centrar o ensino de LE mais voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa, como é o caso de Candlin(1976) e Widdowson (1978), outro fator propulsor foram as mudanças relacionadas à educação européia. Devido à interdependência dos países europeus, surgiu a necessidade de avançar nos esforços para ensinar aos adultos as principais línguas do Mercado Comum Europeu e do Conselho da Europa.

No Brasil, a abordagem comunicativa surgiu como um *avião enorme que aterrissou ruidosamente*, provocando nos professores um forte impacto, que veio contrapor-se à abordagem e métodos vigentes (Gottheim 2000, p.92).

Ao tratar dessa nova abordagem é necessário compreender que apesar dela ser uma reação à abordagem anterior, não desconsidera a construção histórica em relação ao ensino de LEs. Essa é uma idéia errônea de quem desconhece e/ou se engana com o próprio nome e princípios norteadores da AC, os quais precisam ser mais profundamente analisados e estudados pelos profissionais de ensino de LE.

Embora haja dissidências em relação à AC podemos afirmar que foi um divisor de águas dentro da área de ensino de línguas, um novo paradigma que, além de ter perspectivas diferentes a respeito do que é língua, como ensiná-la e aprendê-la, coloca o aluno em um plano central, olhando o aprendiz não apenas como sujeito mas também como agente da sua formação.

Conforme Richards e Rodgers (1986) sugerem, a AC não corresponde a nenhuma autoridade única, nem apenas a um modelo que seja aceito de maneira universal. Há vários teóricos que possuem diferentes visões do que seja um ensino comunicativo. Littlewood (1981, p.1), por exemplo, vê como uma das características do ensino comunicativo de língua a preocupação tanto dos aspectos estruturais como os funcionais. Outros já acreditam que se trata do uso de procedimentos através dos quais os alunos trabalham em pares ou grupos utilizando recursos lingüísticos por meio de tarefas, na solução de problemas.

Howatt (1984 apud Richards e Rodgers 1986, p.69) faz uma distinção entre o ensino de línguas comunicativo fraco e o forte, afirmando que o primeiro destaca a importância de dar oportunidades aos alunos para que usem o idioma com a finalidade de se comunicarem, tentando integrar as atividades dentro de um programa mais amplo de LE. O ensino comunicativo forte pressupõe que a língua se adquira através da comunicação, destacando o desenvolvimento do próprio sistema lingüístico. A primeira versão refere-se a “aprender a usar a língua” enquanto que a segunda implica “usar a língua para aprendê-la”.

De acordo com Richards e Rodgers (op.cit), as bases da teoria do EL comunicativo são um tanto quanto ecléticas, porém os autores destacam quatro de suas características:

- a língua é um sistema para expressar significado;
- a função principal da língua é a interação e a comunicação;
- a estrutura da língua reflete seus usos funcionais e comunicativos;
- as unidades fundamentais da língua não são apenas os elementos gramaticais e estruturais, há também as categorias de significado funcional e comunicativo da maneira como se manifestam no discurso.

A AC postula que a aprendizagem deve ser centrada no aluno, não só no que se refere aos conteúdos, mas também às técnicas usadas em sala de aula. O professor passa do papel de autoridade e distribuidor de conhecimento, a orientador e mediador, alguém que propõe atividades ou tarefas estimulantes e desafiadoras e propicia um clima que possibilite o avanço da aprendizagem dos alunos. O aluno, por sua vez, assume o papel de participante ativo e consciente das responsabilidades em relação ao seu aprender, papel que anteriormente era simplesmente delegado ao professor. A língua passa a ter a função de interação e comunicação. Ensinar não é mais concebido como transmissão de conhecimentos, principalmente gramatical, mas tem por objetivo a própria comunicação, em que a LE passa a ser o constante veículo de comunicação dentro da sala de aula e a gramática passa a ter um papel secundário. O aprender não é mais verticalizado (professor – aluno) e simplesmente consciente, tende a valorizar-se a aquisição (Krashen, 1982) e o aluno está envolvido em situações reais e significativas que são construídas na interação com o professor e com os colegas.

Partindo da AC, novas tendências de ensino de LE foram surgindo. A primeira delas foi a nocio-funcional em que a língua exercia funções sociais. Leffa (1988) cita dois defensores dessa tendência, primeiramente Wilkins (1976), um dos principais precursores. Esse estudioso divide as noções em duas categorias: semântico-gramaticais, em que se expressavam noções gerais de tempo e espaço, quantidade, dentre outras as funções comunicativas, e se expressa o propósito para o qual se utiliza a língua.

Outro autor citado é van Ek (1976), quem divide as funções da língua em seis categorias: (1) expressando e descobrindo informações factuais, (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais, (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais, (4) expressando e descobrindo atitudes morais, (5) persuasão, (6) socialização. A partir dessa proposta, o MD utilizado era elaborado em torno das funções que pretendiam ser ensinadas. Widdowson (1978) criticou fortemente essa proposta por considerar que se assemelhava à exploração de pontos gramaticais. Muitos MDs foram e continuam sendo elaborados com base na tendência supracitada.

Widdowson (1978) propõe, no final da década de 80, a distinção entre “forma” (conhecimento do sistema lingüístico que depende do conhecimento das regras gramaticais) e “uso” (conhecimento do sistema lingüístico com o objetivo de obter um efeito comunicativo) no ensino de LE. O autor propõe, ainda, a necessidade de equilíbrio no conhecimento desses dos dois termos. Levanta a questão do caráter da qualidade genuína de comunicação, ou seja, a representatividade do uso real da língua, criticando a língua sintética, emoldurada para acomodar-se aos parâmetros dos livros ou do professor.

O autor sugere as áreas das matérias curriculares, que ele aponta como de uso real, como as mais factíveis a serem exploradas para o ensino da LE e afirma:

“... isso não só ajuda a assegurar os laços com a realidade e experiência pessoal dos alunos, mas também nos oferece os meios seguros que temos para ensinar a língua como comunicação, como uso, ao invés de meras formas.” (p.33)

Dessa forma, Widdowson (op.cit) propõe um ensino da LE que trate tópicos relacionados a outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar, afirmando que assim boa parte das dificuldades ligadas à apresentação da língua, tenderia a desaparecer. Para tanto o professor deveria possuir um conhecimento mínimo a respeito dessas outras disciplinas do currículo. Podemos compreender que esse tipo de ensino está voltado para os alunos que freqüentam a escola, mas o autor não menciona como seria com aqueles que já se afastaram dos bancos escolares há muito tempo e que retornam para aprender uma LE. Muito provavelmente a relação dos “novos estudantes” com os conteúdos escolares já não seja mais a mesma, o que, ao contrário de facilitar, poderia ser um obstáculo na aprendizagem da LE.

Após os anos 80, surgiu a proposta do ensino de LE por meio de tarefas. O professor Prabhu foi um dos seus precursores. A difusão dessa proposta tem sido rápida, no entanto irregular e atualmente dentro da abordagem comunicativa é a que mais vem sendo discutida (Zanón 1999, p.16).

Segundo Zanón (op.cit.), essa proposta aproxima os aprendizes à língua real e não a modelos padronizados. Através das tarefas cria-se um espaço de comunicação real onde o aluno tem a possibilidade de expressar suas preferências, tomar suas decisões, opinar, etc., usando a língua-alvo.

O autor cita três variáveis dentro desse tipo de ensino, em que o grau de participação do aluno é variado: a simulação; os projetos e as tarefas que passaremos a descrever a seguir.

A simulação (Care e Debyser, 1984, apud Zanón 1999) refere-se à atuação do aluno em torno de um tema proposto, no qual o professor desempenha o papel de orientador e provedor de exercícios, modelos lingüísticos e outro recursos, oferecendo elementos ao aluno para que possa expressar-se. Os alunos criam e assumem papéis dentro de um contexto simulado.

Os projetos (Ribé e Vidal, 1993, Vidal 1998, apud Zanón) envolvem os alunos em todas as etapas do seu desenvolvimento, partindo da negociação do tema, o plano de trabalho, o calendário, e o resultado final. Nessa proposta os alunos vivenciam suas

experiências, decidem procedimentos, exercícios e materiais que serão utilizados no projeto. A decisão é tomada entre o grupo e com o professor.

As tarefas (Estaire e Zanón,1990) “são planos de trabalho que conduzem à elaboração de uma tarefa final”. Para que tal plano se realize, geralmente, são utilizados diferentes tipos de materiais didáticos (cassettes, livros didáticos, textos, filmes,...) e cada unidade do plano é organizada visando à realização da tarefa final. A proposta de ensino por meio de tarefas é de reproduzir em sala de aula situações representativas de uso da LE da forma mais natural possível.

Esse conceito de tarefa foi ampliado por Peris (2004) por considerar que ele apresentava algumas lacunas. O autor alega que o fato de comunicar-se não significa que automaticamente haverá aprendizagem, considerado por ele como objetivo final. Esse foi um dos motivos que levou Peris a ampliar o conceito de tarefa:

Tarefa é “qualquer iniciativa para a aprendizagem que consista na realização em sala de aula de atividades de uso da língua que sejam representativas daquelas que são realizadas fora desse contexto de sala de aula.”

(tradução nossa)⁵

O autor aponta como características de uma tarefa: a) estar estruturada pedagogicamente; b) aberta à intervenção ativa e às contribuições pessoais de quem a realiza; c) atenção prioritária ao conteúdo das mensagens, e facilitando, em determinadas ocasiões e momentos a atenção à forma lingüística.

Peris (op.cit) considera as tarefas atividades identificadas como: unitárias (que tem início, meio e fim), factíveis (para todos os alunos, mesmo que em níveis diferentes), realistas, interessantes e úteis tanto no tema quanto no conteúdo,

⁵ Una tarea es cualquier iniciativa para el aprendizaje que consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella. (Peris, 2004 p.20)

aproximadas ao universo do aluno, vinculadas aos objetivos do currículo, abertas a decisões por parte dos alunos e avaliáveis pelos alunos que a realizam.

Partindo dessa perspectiva, o aluno precisaria ser mais ativo, ter iniciativa e participar das decisões; o professor desempenharia o papel de organizador e assessor, dirigindo e apoiando os alunos durante a execução e/ou elaboração das tarefas.

O MD, dentro dessa perspectiva, será constituído de textos autênticos, e documentos alternativos como: fragmentos de música instrumental, quadros de pintura, histórias mudas, entre outros, que podem servir de fonte para iniciar uma tarefa. Os textos elaborados dentro da perspectiva anterior à comunicativa não são desprezados (Peris, 2004, p.32).

No entanto, no Brasil essa proposta tem esbarrado nos MDs, pois há pouca produção de material que siga os princípios do ensino de LE por tarefas.

As tendências citadas, que surgiram a partir da AC, valorizam o ensino e aprendizagem comunicativos da língua-alvo que possibilitem o desenvolvimento de uma competência comunicativa (Almeida Filho, 1990). Esse é o objetivo macro. É importante compreender então o que entendemos por comunicação e competência comunicativa.

2.2.1.2.1. Competência Comunicativa

De acordo com Almeida Filho (2005 a, p.8), a comunicação atualmente é concebida mais como uma forma de interação social propositada em que se dão demonstrações de apresentação pessoal, combinadas ou não, com casos de (re) construção de conhecimento e troca de informações, tendo como finalidade promover a mútua compreensão entre os falantes. Isso não significa que a comunicação se reduza ao aspecto verbal da língua, mas devem ser consideradas todas as formas de linguagem.

Como podemos perceber, esse conceito de comunicação evolui da codificação e decodificação de informações para um ato social, com simbologia e significado próprios construído nas inter-relações humanas. A capacidade inata de gerar frases através do

uso de regras, definido por Chomsky (1965) como competência lingüística, leva-nos a pressupor que sua visão de comunicação está relacionada à primeira forma descrita. No entanto, não satisfeito com essa definição, Hymes (1972) amplia o conceito de competência lingüística para o de competência comunicativa, afirmando que esta última não seria simplesmente o conhecimento da gramática, mas também uma capacidade abstrata para o uso coerente e apropriado da linguagem em situações de interação (Almeida Filho 2005 b, p.81).

Passadas mais de duas décadas da definição de Hymes (op.cit), Widdowson (1989) acrescenta que a competência comunicativa depende criticamente do acesso aos conhecimentos analíticos da gramática e de blocos lexicais, ou seja, o autor reafirma que a forma é importante, contudo não pode se sobrepor ao uso. Essa asserção fica evidente ao Widdowson afirmar que *“quando adquirimos uma língua não aprendemos unicamente como compor e compreender frases corretas como unidades lingüísticas isoladas de uso ocasional; aprendemos também como usar apropriadamente as frases com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo”* (Widdowson, 1978, p.14). O autor ainda acrescenta que o foco na forma, extensamente enfatizado ao longo da história do ensino de LE, parece não garantir um conhecimento de uso, isto é, comunicativo. Por outro lado, o ensino do uso indica a aprendizagem de formas, pois elas são representadas como partes necessárias do uso. (p.37)

Canale e Swain (1980) reconhecem o fato de que não há apenas um único conceito de competência comunicativa, mas várias teorias disputando abarcar a sua múltipla composição, e propõem uma definição para essa competência.

Segundo os autores, quatro sub-competências devem compor essa competência: a competência gramatical, a sociolingüística, a discursiva e a estratégica. A primeira sub-competência refere-se ao que Chomsky (1965) chama de competência lingüística, o domínio lexical e gramatical da LE. A segunda, a sociolingüística refere-se à compreensão do contexto real onde a comunicação ocorre, levando em consideração os papéis sociais e as informações que os participantes do discurso compartilham. A competência discursiva refere-se à interpretação dos elementos individuais da mensagem, partindo de suas conexões e como se representa o significado no discurso. A

competência estratégica refere-se às estratégias que o falante utiliza para iniciar e manter a comunicação (Richards e Rodgers 1986, p.74).

O conceito de competência comunicativa que consideramos mais abrangente, é sem dúvidas, o proposto por Almeida Filho (2005a). O autor leva em consideração a contribuição teórica de vários autores como Chomsky (1965), Hymes (1979), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980) e Widdowson (1989).

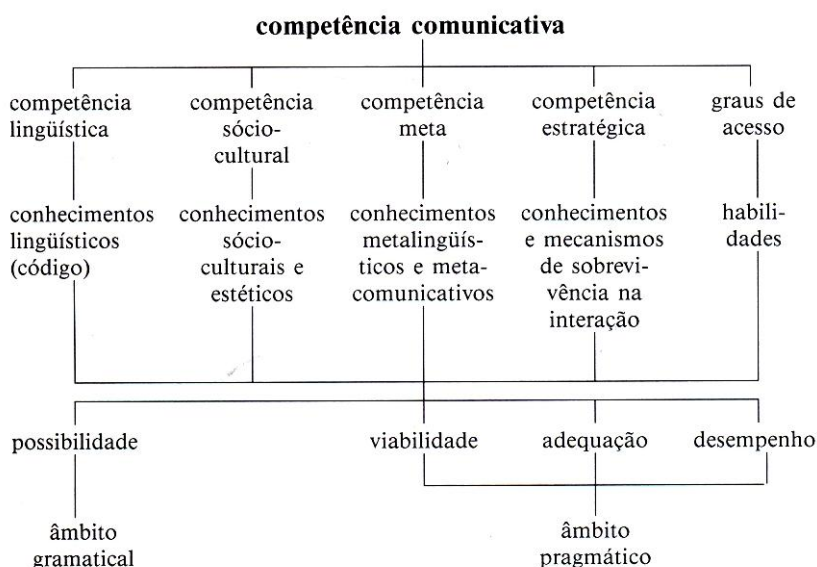


Figura 2 Competência Comunicativa⁶

Considerando esse modelo, fica evidente que atingir a competência comunicativa é algo que exige esforço não só por parte do professor, mas também do aluno. É um processo complexo ao qual é necessário prestar a devida atenção. Entretanto, quando nos referimos à competência do professor formador dentro dessa macro abordagem (AC), não é possível limitar-se apenas à competência comunicativa, apesar de sua amplitude e complexidade.

Segundo Almeida Filho (2005 a), as competências que se esperam de um professor de LE contemporâneo e comprometido com a sua práxis devem abarcar as

⁶ Fonte: Almeida Filho, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2005a (p.9)

crenças intrínsecas que conduzem a sua prática (competência implícita), as habilidades de uso da língua e na língua (competência lingüístico-comunicativa), aliadas aos conhecimentos teóricos sobre a sua área de abrangência (competência teórica) e a capacidade de pensar e agir no ensino possibilitando práticas diferentes (competência aplicada), tomando, consciência da responsabilidade e amplitude do seu papel social (competência profissional). Considerando essas competências como essenciais para a concretização de uma abordagem sólida e bem definida é que ressaltaremos a seguir como o auto-conhecimento da abordagem, do professor formador, pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

2.2.2. A influência do auto-conhecimento da abordagem no processo de ensino e aprendizagem e na formação reflexiva

O ensino de uma LE está permeado de elementos que coexistem permanentemente. Entre eles podemos citar: a cultura de ensinar e aprender, o livro didático, o filtro afetivo, entre outros. Mas sem dúvida um dos mais importantes e que envolve diretamente os elementos citados é a abordagem, conceito discutido anteriormente. É importante frizar que a abordagem do professor não é a única; alunos, coordenadores, pais, autores de LDs, denominados por Almeida Filho (2005 d) de “terceiros”, costumam influenciar a abordagem que culmina na sala de aula. No entanto, limitar-nos-emos ao professor formador, já que ele é o foco do nosso estudo.

Partimos do princípio de que o auto-conhecimento da abordagem norteadora do professor pode levá-lo a refletir sobre sua práxis, possibilitando mudanças, ainda que tímidas e parciais. Para que esse processo ocorra é preciso evoluir do nível de crenças⁷ implícitas aos pressupostos teóricos.

As crenças implícitas estão na base da formação do professor, verdadeiramente nunca nos desprendemos delas, assim como das nossas intuições. Embora não desapareçam, as crenças podem ser minimizadas à medida que se entra em contato com

⁷ Crenças -“opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos do ensino e aprendizagem de línguas.” (Barcelos 2001, p. 72).

construtos teóricos e se desenvolvem as competências desejadas (lingüístico-comunicativa, aplicada, teórica e profissional).

Por muitos anos, a práxis do professor de LE foi vista como uma arte que se desenvolvia com sensibilidade por meio de exemplos da prática de outros professores (Almeida Filho, 2004). Bourdieu (1991) denomina a forma de ensinar baseada nas experiências como aluno de “habitus”, levando a um ensino baseado na tradição e no treinamento. O conhecimento dos formadores, através de diálogo crítico e de leituras teóricas relevantes que pudessem conduzir os alunos-professores a reconhecer os princípios do próprio ensinar, não era explorado. Embora esse panorama de formação persista, é possível vislumbrar mudanças.

Professores formadores podem assumir posturas diferentes enquanto ao conceito de formação, inclusive podem divergir não só entre si, mas também enquanto ao que a instituição avalia como formação.

Almeida Filho (op.cit.), no seu artigo *O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional*, apresenta o surgimento de várias tradições filosóficas a respeito do conceito de formação, muitas delas contribuindo para uma não profissionalização docente, como por exemplo: a idealizada formação platônica, que tem como paradigma a idéia de que professores são natural e ideologicamente formados, cabendo apenas aos formadores a tarefa de alertá-los de sua condição; a formação aristotélica, em que as boas regras de ensino são sistematizadas e expostas ao professor em formação; a formação skinneriana baseada no treinamento, e ainda o modelo da racionalidade técnica citado por Schön (1983 apud Pessoa 2006, p.112). Este último concebe a atividade profissional como resolução instrumental de problemas em que existe uma hierarquia, os pesquisadores são encarregados da elaboração dos princípios gerais e o professor um executor desses princípios.

Esse modelo se contrapõe ao paradigma atualmente defendido, o reflexivo, em que as raízes conceituais da reflexão como caminho teórico de formação são reconhecidas na área da Educação. Schön (op.cit) propõe o conceito de reflexão-na-ação, definindo-o como o processo mediante o qual os profissionais, nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade.

Com base nesse paradigma Pessoa (2006, p.112) propõe que um profissional do ensino de línguas deve abarcar um conjunto de conhecimentos que englobe além do conhecimento da língua, técnicas de ensino e referência do contexto, teorias de ensino e aprendizagem, do conteúdo, capacidade de reflexão e tomada de decisão.

Almeida Filho (2004, p.09), alinhado à formação reflexiva, propõe, de forma sintética, alguns traços distintivos de um professor considerado profissionalizado. O autor inicia a lista versando sobre um requisito básico, a certificação profissional, experiência e formação contínua, onde se espera que assuma uma postura crítica e reflexiva. É um indivíduo intelectual que está disposto a pensar sobre si e sobre sua profissão. É um leitor e interlocutor que valoriza sua carreira, conhece seu valor, os direitos e deveres de sua categoria e se esforça para ajudar os alunos a tornarem-se cada vez melhores.

Desenvolver o ensino reflexivo no processo de formação não é prática simples, se levamos em conta que há níveis diferentes de reflexão. Van Mannen (1977), por exemplo, a classifica de três formas: reflexão técnica, reflexão prática e reflexão crítica.

Vieira Abrahão (2006) analisa os diferentes níveis de reflexão e comenta que na prática dificilmente em cursos de formação de professores (inicial) é alcançada a reflexão crítica, permanecendo geralmente no nível prático e técnico. Embora concordemos com a autora, consideramos que mesmo nessa fase inicial é possível ingressar o aluno-professor à reflexão crítica de sua formação, considerando os aportes da experiência que trazem e somando-os a estudos teóricos e ao contato com pesquisas da área de LA.

Avaliamos o auto-conhecimento da abordagem como fator fundamental e integrante na busca por esse perfil profissionalizado. Essa é uma forma de ampliar a possibilidade de crescimento e/ou transformações no trabalho do professor, mas não uma garantia.

Para que mudanças possam ser percebidas, é necessário, além de reconhecer as competências que temos, enquanto formadores, e a abordagem que seguimos, dois componentes que Almeida Filho considera importantes: primeiro, a segurança de uma

dinâmica que combine consciência e ensino continuado que possibilitem perceber aspectos diferenciais concretos no ensino produzido, e segundo, o acoplamento de uma dieta de leituras relevantes que desvelem as teorizações contribuídas por estudiosos da LA.(Almeida Filho 2005 d, p.20).

Consideramos que o professor reflexivo e profissionalizado será mais consciente com relação ao papel do LD e do MD na formação dos futuros professores, utilizando-os como ferramentas que podem otimizar o insumo e nunca ser um fim neles mesmos.

Até o presente momento, discorreremos sobre o surgimento do conceito de abordagem e as contribuições que trouxe para a área de ensino de línguas. Posteriormente fizemos uma comparação paradigmática entre as duas grandes abordagens referentes ao EL, destacando a AC e as competências esperadas de professores de LE. Em seguida ponderamos sobre a necessidade do reconhecimento do professor formador não apenas a respeito da abordagem de ensino da língua que ensina, mas também com relação à percepção do paradigma formador em que ele atua e defende. Enfatizaremos, a seguir, a segunda fase que compõe o núcleo duro do modelo da OGEL: a avaliação e produção de material de ensino, focalizando o livro didático.

2.3. Material didático e livro didático

2.3.1. O material didático e seus critérios de seleção

De acordo com Bohn (1988, p.292), o aprendizado de uma LE é um processo complexo, em que múltiplas variáveis intervêm, sendo que algumas delas dependem do próprio aprendiz e outras são externas a ele. O tema que será abordado neste tópico, o “material didático”, é parte integrante dessas variáveis externas do processo de aprendizagem de uma LE.

A análise dessa variável é realizada, evidentemente, na primeira etapa do OGEL (cf. Almeida Filho), ou seja, no planejamento, por isso essa fase tão importante requer uma atenção especial, pois as decisões tomadas aqui repercutirão durante todo o processo educativo, embora o professor tenha autonomia de realizar modificações e adaptações de acordo com as situações que se lhe apresentem. No que tange ao MD, a

adaptação ou produção dos mesmos nem sempre é um privilégio do professor e sim uma necessidade (Carvalho, 2006).

Durante o planejamento a maior parte dos professores escolhe o MD que será utilizado nas aulas, fato bastante questionável tendo em vista que o docente muitas vezes não possui um conhecimento prévio das necessidades e interesses dos alunos em relação à LE, tomando inteiramente para si a responsabilidade da seleção do material ou do livro didático, deixando de fora o principal interessado, o aluno.

O questionamento não se refere à capacidade do professor de escolher um material adequado, e sim ao fato de não levar em consideração a contribuição que os alunos ou os próprios colegas poderiam dar para a análise e escolha do material. A oportunidade de oferecer aos alunos esse espaço poderia provocar, e muito, o interesse dos alunos em relação à aprendizagem da língua-alvo, e de se sentir como parte integrante do seu processo de formação. Outro aspecto relevante que deve ser observado é o tipo de MD mais adequado para o contexto.

Infelizmente, a maioria dos centros educativos não oferece a possibilidade de escolha do material no início do ano letivo, pois muitas vezes ele é institucionalizado, ou seja, o professor não tem a oportunidade de opinar, restando-lhe apenas as opções de acatar cegamente e utilizar fielmente o material, ou aproveitar tudo aquilo que esteja de acordo com a suas necessidades, complementando-o conforme necessário. Essa escolha já deve ser pré-determinada pelos professores, às vezes no ano anterior, descartando qualquer possibilidade de participação do aluno. Mas o que entendemos por “material didático”? Esse termo é muito utilizado, porém não suficientemente bem definido.

2.3.2 Visões a respeito do que é MD

Quando pensamos em material didático, logo em seguida várias palavras relacionadas a ele surgem: vídeos, filmes, livros, jogos, CDs, entre outros. Realmente se trata de um universo cada dia mais diversificado. Estévez (1990) afirma que “tudo depende da dedicação, imaginação e conhecimento prático de cada professor”. Autores como Collado (1990); Estévez (1990), Fernández (2000), Amorim e Magalhães (1998) e Lindstromberg (2001, apud Carvalho 2006) classificam quatro grandes grupos de

materiais: figuras ou lâminas; material autêntico (jornais, revistas, publicidade, filmes, gibis, etc...); objetos e jogos. Esses materiais serviriam como subsídios para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Fernández López (2004, p.724) refere-se aos MDs como instrumentos elaborados com o objetivo de propiciar ao aluno e ao professor um maior apoio teórico ou prático relacionado a um aspecto específico da aprendizagem de língua.

Almeida Filho (1994) conceitua MD como “codificações de experiências potenciais com uma língua-alvo (L-a) organizadas em unidades de trabalho, acompanhadas ou não por notas e planos constantes de manual do professor, fitas, cartazes e cadernos de exercícios”. Em 2005(c), no seu artigo intitulado “Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas”(mimeo), o mesmo autor amplia o conceito, definindo-o como um “conjunto de conteúdos (mediados pela língua e por imagens) e de processos previstos (codificados como numa partitura) que apóiam a (re) criação de experiências com e na L-a conforme a postura de uma dada abordagem e alinhadas com um dado planejamento”. O autor ainda acrescenta que o MD deve ser uma ferramenta que crie condições, que possibilite o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa entre os alunos, e propõe a criação de materiais seguindo a nova tendência, ou seja, materiais temáticos, com foco no sentido, reunidos em torno de projetos e tarefas.

2.3.3. Classificação, adequação e criação de MD

Fernández López (2004) apresenta uma classificação de tipos de materiais didáticos disponíveis no mercado para o ensino de LE, são eles: material de apoio gramatical; para a compreensão e expressão escrita; para a ampliação do vocabulário; para a prática fonética; para a compreensão e expressão oral; para fins específicos; com o apoio de vídeo; com apoio informático; centrados no ensino da literatura e da cultura, entre outros. Como podemos observar a variedade é muito extensa para ser restringida apenas ao LD.

Apesar de percebermos no mercado editorial uma extensa gama de MD direcionados ao ensino de LE, mais especificamente à língua espanhola, em plena

expansão, podemos constatar que a maior parte deles ainda está muito centralizada na forma.

Adequar o MD, principalmente o LD ao contexto de uso fundamentando o porquê das escolhas, não é tarefa fácil, essa asserção é corroborada por Gottheim (2007). A autora afirma que para adaptar um LD é necessário preparo e experiência pois “*as ações de procura de novos textos e a criação de atividades que suplementam os conteúdos do LD implicam decisões avaliativas*” e tais decisões comumente carecem de fundamentos teóricos.

Breen, Candlin e Waters (1979) propõem a criação de um material que ative a competência inicial do aprendiz, isso significa levar em consideração os conhecimentos prévios que ele possui para que o mesmo seja capaz de expandir esses conhecimentos através de ligações potenciais. Os mesmos autores classificam dois tipos de materiais como integrantes de uma metodologia comunicativa e que se complementam entre si, os materiais de conteúdo, aqueles que serviriam como fonte de dados, e informações e os de processo que serviriam como organizadores e facilitadores do aprendiz em relação a um determinado conteúdo.

Embora as idéias desses autores ultrapassem duas décadas, podemos perceber que, ainda são pouco explorados pelos produtores de MD, pelo menos os referentes à língua espanhola. Temos como hipótese que os princípios de um ensino de LE voltado para a comunicação ainda não estão claros para muitos professores e produtores do MD.

Tal asserção é confirmada por Gottheim (2000, p.94) que reconhece “a escassez de materiais, destinados à nova visão de ensinar e de aprender línguas, no momento em que é necessário integrar ao material outras fontes de insumo, especialmente oriundas de alunos, o que tem sobrecarregado, na difícil busca de recursos, professores atuantes e decididos a modificar suas práticas arraigadas no ensino de estruturas”.

Acreditamos que produtores e professores precisam ter maior contato com as teorias de ensino e aprendizagem de LE, assim como ter acesso às pesquisas da área. Dessa forma, os elaboradores de MD poderiam beneficiar-se ampliando ou adquirindo a consciência sobre a sua abordagem norteadora de forma que pudessem explicitá-la no

material, além de conhecer melhor os componentes que envolvem o processo de ensinar e aprender uma LE. Já os docentes poderiam refletir sobre suas práticas, encontrar caminhos sólidos, através do contato com esses estudos, que potencializasse o aperfeiçoamento do seu labor e, conseqüentemente, exigindo e escolhendo um MD que esteja alinhado a sua abordagem e ao seu contexto.

2.3.4. Papel do MD no ensino de LE

Almeida Filho (2005c) faz uma afirmação que corrobora a visão de Bohn (1988, p. 294) quando atribui aos materiais um papel de fonte inspiradora de atos da linguagem, frutos da interação do professor com os seus alunos e dos alunos com seus colegas, servindo esses materiais de apoio para concretizar certas atividades que possibilitarão novas interações e novas tarefas de aprendizagem. Bohn (op.cit) ressalta a alta dependência que os professores de LE e seus alunos possuem em relação ao MD e cita Cunningsworth (1984) justificando essa dependência como esperada porque são materiais que possuem, em geral, credibilidade, elaborados por escritores qualificados, testados e editados por grandes empresas do ramo.

Por outro lado, Bohn (1988, p.293) alerta que *“os materiais não devem ser considerados como uma panacéia que vai substituir os maus ou mal treinados professores ou que os professores bons não precisam de materiais”*. O autor adiciona a idéia de Allwright (1984) que alega que os materiais não devem ser a única fonte do conteúdo e alerta também sobre a disponibilidade lingüística na sala de aula.

Breen, Candlin e Waters (1979, p.47) também reconhecem que os alunos não aprendem simplesmente tendo como ponto de partida os materiais e os professores, mas também é importante a contribuição dos colegas.

Estamos de acordo com Bohn (1988) e Allwright (1984) em relação ao uso do MD, pois ele não deve ser utilizado como uma muleta. O professor precisa andar com suas próprias pernas, fazendo bom uso da sua criatividade de acordo com a sua realidade, sem delegar a ele, o MD, um papel que é primordialmente seu, o de mediador, facilitador, organizador do ambiente propício para a aquisição. O material será apenas uma ferramenta a mais que pode enriquecer essa interação.

Outro ponto importante que Bohn (op.cit) cita é com relação à formação dos professores, ou melhor, ao treinamento, fato que mostra uma visão de formação skinneriana, principalmente, baseada no treinamento. Maus professores seriam os mal treinados e os que teriam sucesso seriam os que obtiveram um bom treinamento.

Sternfeld (1997, p.53) também levanta essa questão do uso do MD como determinante de todo o processo, como fonte única de insumo que pressupõe um professor técnico, conteudista e com um ensino generalizador para todos os contextos.

No entanto, Lindstromberg (2001) esclarece que não há MD que seja completo. Por isso, o professor, o maior conhecedor da realidade da sua sala de aula, é o responsável por fazer as devidas adequações. Como já mencionado anteriormente, esse processo pode e deve contar com a participação dos alunos, ouvindo as suas opiniões e adequando assim o material ao seu contexto real.

Como podemos observar, apesar da diversidade de definições a respeito do MD, é possível compreender que ele é um “acessório” importante e parte integrante do processo de ensino de línguas e que deve ser seriamente analisado antes de ser utilizado. Ele pode ser uma rica fonte de insumo se devidamente ajustada de acordo com as necessidades específicas do grupo e da abordagem norteadora do professor.

Nas próximas páginas dedicaremos a nossa atenção ao LD, mostrando seu papel dentro do ensino, os critérios de seleção e a sua consonância com a abordagem do professor.

Desde já é importante salientar que não estamos fazendo apologia ao não uso do LD para o ensino de LE. O que discutimos é o papel que ele deve desempenhar nesse ensino e como deve ser tratado nos cursos de formação de professores de LE.

2.3.5. O livro didático. Definição e atribuições

Após a análise das definições de diferentes autores sobre o MD apresentaremos, a seguir, o conceito de LD, considerado por muitos o principal MD utilizado pelos professores de LE.

Gottheim (2007) apresenta os conceitos de alguns autores a respeito de livro didático.

Brown (2000) considera os LDs como *um tipo de texto, um livro para uso na sala de aula, quase que uma fonte ilimitada de material autêntico encontra-se disponível.*

Discordamos do autor por considerar que o LD nem sempre é composto por material autêntico. Embora observemos uma mudança na composição desse tipo de material, percebemos que alguns, por exemplo, não trazem amostras da LE representativas à realidade dos nativos, mas são constituídos de diálogos e textos artificialmente construídos com finalidades de explorar a forma da LE.

Segundo Tomlinson (1998) definiu livro didático como *“um livro texto que fornece os materiais nucleares para um curso. Ele objetiva prover ao máximo em um só volume, elaborado de tal modo que sirva como único livro que os alunos necessariamente usem durante o curso. Esse livro geralmente inclui trabalho com gramática, vocabulário, pronuncia, funções e habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral.”*

Essa visão de LD mostra claramente o papel centralizador desse tipo de material no percurso de aprendizagem de LE. Quando Tomlinson afirma “único livro que os alunos necessariamente usem durante o curso” pode parecer uma visão exagerada, tendo em vista a gama de materiais paralelos ao LD que existem. Contudo, ainda hoje, é extremamente comum observar o uso do LD como única fonte por parte do professor. Isso se deve, entre outros fatores, a questões econômicas assim como falta de intimidade com materiais ou procedimentos para explorar a língua fora do contexto que o LD oferece.

Outro conceito sobre LD é o de Sheldon (1987) que o define dentro de uma visão macro como: “*um livro publicado, geralmente com a finalidade de ganho comercial, cujo objetivo explícito é auxiliar alunos estrangeiros de inglês a melhorar seu conhecimento lingüístico e/ou sua habilidade comunicativa*”. Ainda o autor o reconhece como uma ferramenta de aprendizagem e um artefato físico.

Na sua definição Sheldon (op.cit.) direciona o conceito de LD unicamente para o ensino da língua inglesa, como se essa fosse sua finalidade. Vemos essa posição como reducionista, pois apesar de ser a língua estrangeira mais falada do mundo, não é a única. Outro ponto que o autor levanta é a respeito do papel do LD como auxiliador do aluno para o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos e/ou habilidades comunicativas. No entanto, é possível perceber que muitos LD pouco trabalham a habilidade comunicativa, e reduzem o livro a estruturas frasais com compêndios gramaticais e exercícios com base na forma.

Prabhu (1988, apud, Gottheim, 2007) vê o LD como um material que busca conter todo o insumo que é apresentado ao aluno seguindo a ordem em que ele se constitui. O LD, nesse caso, estabelece o conteúdo e a agenda de ensino. Incorpora um número de tomadas de decisões do autor no interesse do professor e dita o passo da aprendizagem.

A definição de Prabhu (op.cit) se apresenta como uma crítica, pois o LD praticamente ocupa o lugar central no ensino, deixando o professor como mero coadjuvante ou um executor de ditames estabelecidos pelo autor. Nessa perspectiva, as “rédeas” do ensino são delegadas ao LD e a autonomia do professor é quase nula. Mas se algo der errado a quem culpar? Não é possível delegar a responsabilidade ao autor do LD. O professor, maior conhecedor do seu contexto de ensino e o principal responsável pela escolha do LD, precisa ter discernimento de como, quando e o que explorar desse material, sem deixar de analisar a singularidade do contexto e as necessidades de que ele demanda. Consideramos arriscado permitir que um agente externo (autor do livro didático) conduza o processo de ensino e aprendizagem.

Richards (1998 apud D'Ely e Mota 2004) observa a crença de muitos professores que delegam o sucesso do ensino na qualidade do LD desenvolvido por

especialistas. De fato ele pode facilitar o processo de decisão em relação ao conteúdo ao planejamento.

Se por um lado o LD pode facilitar o trabalho do professor, por outro pode funcionar como elemento inibidor da sua iniciativa e criatividade (Ur,1996). Ressaltamos, então, o papel fundamental do professor nessa escolha, munido não somente da intuição e do conhecimento advindos de sua experiência, mas aliado ao contato com teorias de ensino e aprendizagem e a resultados de pesquisa da área, construindo uma base teórica que possibilite a elaboração de critérios que o auxiliem nessa tarefa.

Observaremos, a seguir, o que alguns autores declaram a respeito do papel do LD no ensino de línguas.

2.3.6. Papel do LD no ensino de LE

O LD é comumente definido também como livro texto, manual e até como método, fato que sugere desconhecimento total com relação à diferença de tais termos ou até mesmo por considerá-lo o próprio método. Essa confusão citada em relação ao LD e ao método, pode estar relacionada ao fato de que ele seja a única fonte de consulta e de leitura de professores e alunos (cf. Almeida Filho, 1994).

Fernández López (2004, p.724) afirma que o LD é um instrumento de trabalho usado dentro ou fora do contexto escolar (no caso de autodidatas) que se encarrega da apresentação de todos os aspectos relacionados com a aquisição de uma língua.

É comum encontrar outras atribuições a respeito desse tipo de material (guia didático, orientador de seqüência de conteúdos, simplesmente o curso), que muitas vezes rouba a cena, e se transforma no personagem principal que rege o processo de ensino e aprendizagem. Ele é visto, por muitos professores, como uma peça central na sala de aula e muitas vezes exercendo uma força dominante e restritiva nos professores e alunos (cf. Almeida Filho & Consolo 1990).

Segundo Coracini (1999, p.23) duas posturas geralmente são adotadas em relação ao LD. Uma delas refere-se ao uso constante e fiel quando serve como guia do programa de ensino, a outra é o não uso, ou seja, professores preferem preparar seus textos e atividades, decorrentes da insatisfação perante os livros ofertados no mercado. Quando afirmamos “não uso” do LD, entendemos que alguns professores não adotam um único LD, no entanto, para preparar seu “próprio material”, frequentemente, pesquisam em vários manuais de LE para extrair idéias, atividades e textos que consideram relevantes.

Coracini (op.cit) sugere que deixar de utilizar o LD não resolve o problema, pois a organização e os princípios norteadores, assim como a imagem de aluno contidas nesse tipo de material, já estão incorporadas pelo professor.

Boa parte dos professores que abre mão desse MD é por não considerá-lo adequado às necessidades do grupo, embora outros acreditem que o LD seja um elemento limitador à ação do professor e que não lhe proporciona liberdade necessária para criar e adaptar.

O não uso do LD acaba levando muitos professores ao que Carmagnani (1999, p.45) denomina “ensino apostilado”, ou seja, o ensino baseado em apostilas que se constituem, geralmente, através da coletânea de textos e exercícios que ajudam a desenvolver diferentes habilidades, tendo como base o uso de vários LDs e não apenas de uma única fonte.

Embora as apostilas possam oferecer vantagens como, por exemplo, agilidade e velocidade de atualização maior que a do LD, é necessário ser cuidadoso com relação a sua adoção e/ou elaboração, visto que muitos desses materiais não seguem critérios específicos para compor o conjunto da apostila. O que se vê, comumente, é um aglomerado de conteúdos gramaticais e textos, extraídos geralmente de LDs, porém apresentados de forma mais sintética.

Consideramos que, para decidir sobre o uso e o não uso de um LD, primordialmente é necessário que se realize uma análise profunda do contexto. Isso

implica que o professor se questione e observe a real necessidade, utilidade e aplicabilidade de um determinado LD em um ambiente específico.

Embora concordemos com Fernández López (op.cit) que o LD seja um instrumento de trabalho que ultrapassa o ambiente escolar, discordamos com o fato de que unicamente ele possa estar incumbido da apresentação de todos os aspectos relacionados à aquisição da língua. Infelizmente, há muitos professores que acreditam em tal afirmação e reduzem suas pesquisas a consultas baseadas somente em explicações de LDs.

Coracini (1999, p.17), no seu estudo sobre o LD, levantou dados alarmantes. A autora constatou, a partir dos professores informantes da pesquisa, que alguns deles nunca haviam lido textos mais longos que uma página, exceto romances, ou nunca haviam lido textos acadêmicos sobre o ensino. Os professores participantes da pesquisa atuavam no ensino médio de uma escola de classe média. Essa pequena amostra nos dá uma idéia de como é imprescindível e importante discutir não só o uso, mas também o conteúdo e os critérios de adoção do LD.

Primeiro, é importante compreender que tipos de critérios são utilizados para sua adoção e destacar os pressupostos que alguns teóricos destacam acerca dessa escolha.

2.3.7. Critérios para a escolha do livro didático

Muitos professores não possuem critérios específicos para a adoção do LD, recorrendo a sua própria experiência ou optando por aquele livro que lhe parece de mais fácil aplicação, ou ainda, deixando-se levar pela propaganda do representante da editora que visita as escolas anualmente. (cf. Leite, 2003, p.28).

Em um estudo específico sobre professores de língua inglesa Bernardim (2004) revela que a maioria dos participantes não utiliza critérios acadêmicos ao escolher o LD, fato que pode ser comparado à língua espanhola, o que segundo a autora, pode resultar fracasso ou insatisfação em relação ao material.

Apoiada nos preceitos de Bulgarelli (1984, p.8), Bernardim,(2004) reconhece que a escolha do LD é importantíssima para o processo de ensino-aprendizagem e que necessita estar apoiada em uma abordagem sólida e em uma análise de identidade do aluno que irá utilizá-lo.

Nessa busca pelo “melhor LD” que esteja de acordo com seus anseios, professores são constantemente incentivados pelo mercado editorial a uma incessante procura por “novos métodos” e “novas” maneiras de ensinar. Esse desejo é nitidamente percebido nos congressos quando editoras trazem as chamadas “novidades” e pesquisadores vêm apresentar resultados. Ambos disputam a atenção dos professores, sendo a apresentação das editoras, de longe, a mais assistida (cf. Coracini 1999,p.21).

Muitas vezes, o LD não traz nenhuma novidade, simplesmente sua roupagem é renovada, mas o suficiente para chamar atenção de um olhar menos apurado. Esse fato sugere uma supervalorização desse tipo de material em detrimento das investigações acadêmicas.

As pesquisas, teoricamente fundamentadas, visam esclarecer e trazer à tona a realidade que envolve o processo de ensinar e aprender dentro dos seus mais variados campos. Além disso, têm como uma de suas metas apontar possíveis caminhos para tratar problemas no âmbito do ensino de LE. Infelizmente, para muitos professores o resultado dessas investigações passa a um segundo plano. Temos como hipótese que isso se deva ao despreparo dos professores ou a sua falta de intimidade com as teorias de ensino e aprendizagem. O que se percebe na realidade, é uma busca insaciável por materiais que viabilizem, ou porque não dizer, facilitem o trabalho do professor.

Vemos esse quadro como uma decorrência da má formação ou da fragilidade acadêmica. Professores com sérias lacunas de formação, ou às vezes, professores iniciantes que se sentem inseguros no seu labor docente, acabam delegando ao autor do LD uma legitimidade que nem sempre é real.

A asserção acima é confirmada por Souza (1999, p.27) que afirma que “o caráter de autoridade do LD encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o LD contenha uma verdade sacramentada a ser

transmitida e compartilhada”, cabendo ao professor “reproduzir” seu conteúdo para que o aluno o “assimile”. Os docentes que fazem suas escolhas sobre esse critério, esquecem que o autor do LD nem sempre tem a autonomia para configurar seu material, pois deve atender a padrões instituídos pelo aparato editorial (cf. Souza 1999, p.31).

As editoras guiam seus critérios de aprovação dos LDs não necessariamente pela qualidade e sim pelo número de exemplares que possam ser comercializados, e para que isso ocorra eles devem ir ao encontro do imaginário do professor e de sua capacidade de compreensão e uso. Retornamos, assim, à dependência da construção da formação docente como basilar para essa decisão. (Coracini 1999, p.37)

É importante conhecer alguns critérios que podem servir como base para a escolha do LD de maneira mais confiável, não tendo assim que recorrer simplesmente a catálogos de editoras onde se observa a parte estética do livro, critérios utilizados muitas vezes nas escolas para se adotar um LD.

Apresentaremos a seguir algumas listas de critérios que estudiosos da área de ensino de línguas propõem, das quais o professor poderia fazer uso no momento da escolha do LD.

Patrascoiu (1923) estabelece alguns critérios de avaliação do LD. O autor afirma que é necessário avaliar a exatidão dos conteúdos para que não sejam tendenciosos, que o livro seja adequado ao nível mental dos alunos, que ele proceda mais por indução, seja metódico e sistemático, seja claro, correto, preciso e contenha ilustrações e exemplos necessários.

Ramiro (1996, p.117) propõe um roteiro para análise do LD. O autor acredita que o professor não tem necessidade de ser um especialista em material didático, nem sobrecarregar seu tempo de trabalho - que já é bastante extenso - para fazê-lo. O plano proposto pelo autor possibilitaria ao professor utilizar critérios de seleção do LD que se aproximem das necessidades dos seus alunos facilitando a tarefa de adaptá-lo e reorganiza-lo. Os critérios sugeridos são:

--

1. Necessidades dos alunos

Foram sondadas previamente através de pesquisa, entrevista ou observação as necessidades dos alunos?

2. Objetivos

§ Foram constatados os objetivos que são propostos no livro (lendo a introdução ou o índice de objetivos) com os que propomos?

§ Quais coincidem?

§ Quais terão que ser complementados?

3. Conteúdo Programático

§ Existe equilíbrio entre formas e funções?

§ Quantas são adequadas à nossa situação real em sala de aula e aos interesses dos alunos?

4. Metodologia

§ As orientações metodológicas do livro do professor correspondem com o material do livro do aluno para explorá-lo adequadamente?

§ São desenvolvidas estratégias cognitivas?

5. Conteúdo lingüístico

§ Os centros de interesse são relevantes para os alunos?

§ Que processo de ensino é seguido?

§ A linguagem é apropriada?

§ Há léxico suficiente?

§ O léxico é apresentado em um contexto?

§ São considerados todos os aspectos fonéticos: discriminação de sons, sotaque, ritmo, entonação?

§ São tratados elementos de análise do discurso? Por exemplo, que o aluno responda ante situações imprevisíveis; que considere como são organizadas as frases entre si com fins comunicativos.

6. Gradação da linguagem

§ O aluno é exposto de forma suficiente a *input* compreensível?

§ É introduzido muito material novo de uma vez?

§ É pedido ao aluno que produza a maior parte do que recebe?

7. Revisão

§ Existe uma progressão linear ou cíclica?

§ Há unidades de revisão?

§ Estas unidades oferecem a possibilidade de selecionar o que nos interessa?

8. Fases dentro de uma unidade e habilidades

§ As apresentações são feitas em um contexto interessante para os alunos?

§ Há atividades de prática variadas que podem ser selecionadas?

§ Há progressão da prática controlada à prática livre?

§ Há integração das habilidades?

§ Há possibilidade do professor selecionar as partes que lhe interessam?

9. Material de apoio

§ No livro do professor são oferecidas idéias para explorar o material de forma variada?

§ O material visual tem finalidade pedagógica ou é um simples enfeite?

§ Existe equilíbrio entre o material visual e o texto escrito de forma que um sirva de apoio para o outro?

§ As gravações são autênticas e úteis?

§ Existem apêndices que ajudem verdadeiramente na revisão ou na busca de material complementar?

§ O caderno de exercícios é realmente útil?

§	São incluídos materiais para a avaliação?
§	Estes materiais correspondem com a idéia que temos de avaliação? Exemplo: provas de elementos particulares ou globais?
§	Existem folhas de auto-avaliação para o aluno?
10. Outros	
§	Um professor não nativo pode usar com facilidade este material?
§	O livro pertence a uma série didática e coincidem as mesmas características nos outros livros da série?
§	Há em cada livro um índice com a programação dos outros livros da série?
§	O livro ou parte dele foi experimentado previamente em situações reais?
§	É de fácil manejo por seu aspecto, formato e tamanho?
§	Podem ser observadas linguagem e/ ou atitudes sexistas?
§	É fácil conseguir o livro no mercado?

Quadro 3 Critérios para a seleção do LD sugeridos por Ramiro (1996)⁸

Embora essa lista de critérios seja bastante abrangente, ela ainda não pode ser considerada completa, pois deixa de contemplar pontos importantes como, por exemplo, o aspecto cultural, considerado essencial no ensino de LE. Nesse sentido, seria conveniente observar alguns critérios que Byram e Fleming (2001) propõem no momento de decidir sobre a idoneidade do LD que auxiliariam em uma análise mais apurada. Eles estão organizados em quatro grupos que se subdividem em um conjunto de perguntas.

O primeiro grupo refere-se à representatividade e ao realismo, ou seja, se a visão que o livro oferece é completa, atualizada, realista e representativa da sociedade intercultural⁹ estrangeira ou se apresenta uma visão descompensada ao introduzir características estereotipadas e generalizadoras das culturas. O segundo

⁸ RAMIRO, S. S. El libro de Texto: Selección y Explotación. In: BELLO, P. et al. *Didáctica de las Segundas Lenguas. Estrategias y Recursos Básicos*. Madrid: Santillana, 1996. p. 109-123.

⁹ O termo em destaque refere-se à reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do Outro e simultaneamente ter o Outro confortavelmente na nossa esfera de cultura.

grupo de perguntas trata dos personagens do livro, em que se observa se há uma constância de nacionalidade em detrimento de outras que pouco estão presentes. O penúltimo grupo analisa a língua que, segundo os autores (op.cit), pode esconder juízos de valores e opiniões implícitos, e os usos de certas palavras que possuem um sentido negativo podem criar uma imagem distorcida de uma sociedade. O último grupo avalia o que o LD espera do aluno. O material pretende apenas transmitir conhecimentos ou estimular a consciência da riqueza existente durante os encontros interculturais?

Fernandez López (2004, p.725) argumenta que a classificação do LD deve ser feita levando em consideração à metodologia de base, à especificidade do seu destinatário ou dos seus objetivos. A autora propõe uma ficha de análise para o LD que veremos a seguir.

Descrição interna do LD	
Objetivos gerais	
Descrição externa do LD	
Metodologia	
Título	
Organização em níveis	
Destinatário	
Programação de objetivos e conteúdos	
Organização de cada unidade	

Autor(es)		
Dados bibliográficos		
Material	Impresso	
	Sonoro	
	Visual	
	Multimídia	

Análise do LD			
Papel da L1			
Apresentação da L2	Contextualização da língua		
	Orientação dedutiva/ indutiva		
	Língua oral / escrita		
	Estratégias de aprendizagem		
	Progressão de conteúdos		
Programação	Temas de comunicação		
	Situações de comunicação		
	Funções lingüísticas		
	Elementos pragmáticos		
Apresentação	Comunicação não verbal		
	Diálogos		
	Imagens		
	Outros		
Conteúdos lingüísticos	Conteúdos Fonéticos e Ortológicos ¹⁰	Metodologia	
		Variedades de língua	
		Exercícios	
	Conteúdos gramaticais	Progressão	Contextualização Explicações
		Metodologia	
		Apresentação	
	Conteúdos Lexicais	Exercícios	
		Seleção	
		Apresentação	
	Conteúdos culturais	Programação	Cultura formal/ não formal
Diversidade cultural			
Orientação contrastiva			
Apresentação		Integração língua/ cultura	
		Reapresentação	
Exercícios			
Materiais de avaliação			
Observações			

¹⁰ Referente a ortologia. Disciplina normativa que se ocupa da pronúncia de uma língua, tendo em vista o uso culto. (Abrange a *ortoepia* e a *prosódia*.)

¹¹ FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.C. *Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos*. : SGEL, 2004.

Quadro 4 Critérios para a análise do LD propostas por Fernandez López (2004) ¹¹

No seu artigo “Princípios e critérios para a análise de materiais didáticos”, Fernández López (op.cit) oferece uma explicação pormenorizada de cada um dos macro tópicos e reconhece que, ao iniciar esse trabalho de análise o professor poderá acrescentar ou levantar outros pontos que ali não apareçam, motivo pelo qual justifica a inserção do último ponto: observações.

Sternfeld (1997, p.54), apoiada nos pressupostos de Almeida Filho (1994), indica algumas fases para uma macro-análise do LD. Essa análise foi utilizada em uma oficina de materiais voltados para o ensino do português como LE. Basicamente a autora segue três passos, o primeiro refere-se à descrição externa do material; o segundo trata da listagem de julgamentos de valores, ou seja, os aspectos positivos ou críticos da obra e; o último aborda as sugestões de possíveis soluções para no material.

Bernardini (2004,p.45) assevera que os critérios de seleção devem variar de acordo com o contexto de sala de aula e destaca pontos relevantes para a avaliação do LD levantados por Holden e Rogers (1997, p.13-14). Esses autores afirmam que é importante considerar, em relação a esse material: o interesse e relevância para os alunos; adequação cultural; facilidade e uso por partes dos alunos e professores; apoio ao professor; nível de linguagem; padrões de produção e durabilidade; cobertura (abrangência) e grau de dificuldade; desenho, apresentação e facilidade de manuseio; integração efetiva dos componentes e avaliação do aluno.

Como podemos observar, os critérios para a seleção do LD variam de acordo com os autores. Uns preferem uma análise mais generalizadora e outros contemplam até os pequenos detalhes. No entanto, sua contribuição é extremamente valiosa, pois mesmo que um professor não decida utilizar uma dessas listas específicas, poderia retirar dela alguns preceitos que mais se alinhem a sua abordagem de ensino para a escolha do LD. Além desses critérios, é importante lembrar que o bom senso e a experiência do professor são de extrema valia, pois elas, aliadas à análise do contexto e

à seleção de alguns critérios propostos pelos autores aqui apresentados, podem conduzir a uma melhor escolha do livro didático.

As palavras de Gottheim (2007, p.7) corroboram a asserção acima. A autora afirma que “a adoção de LD não é uma prática fácil, exige preparo e experiência: as ações de procura de novos textos e a criação de atividades que suplementam o conteúdo do LD implicam decisões avaliativas que para serem geralmente realizadas carecem de fundamento teórico explícito, que justifiquem objetivos, escolhas de tirar, pôr e compor textos e atividades”

Infelizmente, por ela falta de conhecimento sobre os critérios que poderiam ser vistos e discutidos nos cursos de formação dentro das universidades e faculdades, a análise de MD e LD não é levada em consideração.

Apesar desse panorama, os professores formadores não podem cruzar os braços e fingir que nada acontece. Se a instituição não se mobilizar, por motivos econômicos, para oferecer essa oportunidade de contato com o universo do MD, os professores de LE e de Didática devem abordar esse assunto no decorrer de suas aulas.

Quanto aos critérios de seleção de LDs é preciso deixar claro que há outros autores que abordam esse assunto: (Sheldon 1988), (Bohn 1988), (Almeida Filho 1997) (Leffa 2003), e que vale a pena consultá-los. É necessário que os professores tenham acesso a esse tipo de material nos cursos de formação para que possam, dentro de critérios fundamentados e pré-estabelecidos, encontrarem critérios de avaliação que melhor atendam as suas necessidades.

Ramiro (1996), além de propor os critérios anteriormente descritos, sugere que os professores de LE, em determinadas situações, criem seus próprios materiais. Para esta autora, somente a análise das necessidades dos alunos, que nos conduza a uma proposta de objetivos, conteúdos e situações de interação, pode possibilitar a escolha de um livro mais adequado, que pode ser organizado, transformado e complementado com os aspectos considerados mais relevantes, segundo a realidade e o perfil do grupo.

Para produzir seus próprios materiais, como Ramiro (op.cit) indica, o professor deveria também seguir critérios assim como na adoção do LD e ter objetivos definidos, pois, caso não tenha, correria o risco de utilizar um material inadequado não apenas ao ambiente de ensino como também ao nível dos alunos, podendo acarretar problemas de aprendizagem.

Leffa (2003) afirma que a produção de materiais para o ensino de LE deve partir da análise das necessidades e características do aluno e do nível em que ele se encontra. Além disso, o material deve ser capaz de acionar o conhecimento prévio do aluno para envolvê-lo no seu contexto e estimular seu crescimento.

Todos esses questionamentos acerca dos critérios de seleção de MD e/ou LD, reforçam nossa convicção de que o professor, ao ter clareza dos seus objetivos e da sua abordagem de ensinar, pode tomar decisões mais coerentes e justificáveis a respeito do uso de um determinado LD ou não, e da posição que ele assume como organizador do processo de ensinar e aprender.

A seguir trataremos, de forma sucinta, sobre o papel do LD e o professor.

2.3.8. O livro didático e o professor

Bernardim (2004:45) ressalta, baseada em Holden e Rogers (1997, p.5), que o professor é o recurso-chave para o bom desenvolvimento da aula, pois ele é o exemplo do sucesso para os alunos. Ele não pode perder o foco de que o LD é um meio para atingir seus objetivos e que quando ele transforma esse meio em um fim perde a essência do seu fazer.(cf. Silva 2001)

Constatamos então que o LD é um instrumento secundário, porém muito importante, do qual o professor pode dispor para desenvolver seu trabalho. Na verdade é muito difícil, e pouco freqüente, que os professores dispensem o LD, especialmente ao se tratar de professores iniciantes, porque entre outras coisas, o livro proporciona segurança e é um facilitador para a sua atuação, principalmente para aqueles que se desdobram trabalhando em turnos e instituições diferentes para poder ganhar seu sustento.

Assim, devemos levar em consideração a citação de Alan Cunningsworth, 1988 (apud Mendonça e Silva 2002, p.88): *“Livros didáticos são bons empregados, mas péssimos patrões”*.

Essa afirmação nos leva a pensar na nossa posição enquanto professores em relação ao LD, um recurso, geralmente, central e muitas vezes único, que é utilizado no ensino de LE, nas nossas escolas e até mesmo nas universidades. Essa centralização não se deve simplesmente aos fatores anteriormente levantados, mas também a fatores econômicos (o professor tem pouco acesso às novidades do mercado editorial); pressão das próprias editoras que oferecem uma série de benefícios, caso a escola adote seu livro didático, somado à frágil formação docente. Muitas vezes, nesse período, não é orientado a realizar suas escolhas seguindo critérios acadêmicos dentro de uma base reflexiva.

O que questionamos não é o uso do LD, mas a forma como muitos professores, apesar de denominar-se comunicativistas, utilizam o LD, mesmo que esse não seja compatível com suas idéias a respeito do que é língua, ensinar e aprender uma LE. Ainda assim conseguem ser fiéis a esse material ao ponto de não fazer nenhum tipo de modificação ou adaptação, embora tenha liberdade de fazer as suas escolhas.

Isso nos leva a acreditar que profissionais da educação, muitas vezes por desconhecerem a sua própria abordagem e sem critérios claros para a adoção do LD, não conseguem distinguir se seus princípios norteadores são compatíveis com os do autor. Corre-se então, o risco de que o ensino da LE culmine em fracasso.

No tópico a seguir, falaremos a respeito da relação entre a abordagem do professor e a do LD.

2.3.9. Abordagem do professor e do livro didático

Coracini (1999, p.34) relata que nas últimas duas décadas o LD passou a sofrer fortes ataques, principalmente por parte dos professores de LE, tendo em vista o surgimento da AC, alguns chegando até mesmo à negação total do seu uso, ou o uso de

vários livros, no lugar de um só. O LD é considerado “um material fabricado artificialmente, pouco ou nada comunicativo que escravizaria o professor limitando-o e até impedindo a sua criatividade”. (Coracini, 1999, p.34). Iniciou-se, assim, o uso de materiais autênticos para fins comunicativos, mas, embora o material tenha sido modificado, a maneira de explorá-lo continuava sendo com foco na forma. Segundo a autora recentemente voltou-se a reconhecer o LD como aquele que ocupa um papel central no ELs.

Considerar o LD como central no ensino de LE nos leva a refletir sobre qual a sua compatibilidade com a abordagem proposta atualmente. A abordagem comunicativa pressupõe que o ensino deve estar centrado nos interesses e necessidades do aluno e não do LD. É preciso rever o papel que o LD desempenha no processo de ensino e aprendizagem, delimitar seu espaço dentro do processo. O professor deve ponderar que se a abordagem subjacente ao LD for radicalmente incompatível com a sua, não vale a pena adaptá-lo. (cf. Almeida Filho, 1994, p.46)

Evidentemente que um LD não poderá atender a todas as expectativas do professor, pois porque apesar de existir uma macro abordagem preponderante, ela coexiste com a abordagem individual de cada professor. Quanto mais alinhadas estiverem as duas, poderá haver uma maior coerência entre o que se espera do ensino e o que se faz verdadeiramente.

Um dos princípios da AC é que o material utilizado seja autêntico, voltado para a comunicação, e apesar de constatar que algumas mudanças tenham ocorrido, os livros de LE, que estão à disposição no Brasil, ainda estão muito aquém do desejado. É possível encontrarmos, por exemplo, materiais de língua espanhola de abordagem gramaticalista, com diálogos e textos, às vezes autênticos, que exploram simplesmente a forma.

Temos que trabalhar com o objeto real, que de fato é o LD, com aquele que o professor e o aluno, na maioria das vezes, utilizam como fonte principal para seus estudos. Isso se aplica em todos os níveis, até para o universitário. Por essa razão abordaremos a seguir como o LD adotado é tratado dentro do curso de formação de professores de LE.

2.3.10. O papel do LD na formação de professores de LE

Podemos observar que, em cursos de formação de professores de LE, o LD geralmente também é uma importante fonte de insumo, para não dizer a principal. Se tomarmos como base a teoria de Krashen (1982) na qual o autor afirma que o insumo¹² favorável à aquisição de uma LE precisa ser relevante do ponto de vista do aluno, não seqüenciado gramaticalmente, compreensível e oferecido em quantidade suficiente, os LDs usados nos cursos de formação não atendem a esses critérios, deixando muito a desejar aos professores formadores que tentam seguir o novo paradigma do comunicativismo. O que pode ser visto em praticamente todos eles é o seqüenciamento gramatical.

No entanto, ressaltamos que o insumo não provém unicamente do MD produzido ou adotado pelo professor, mas o próprio professor pode contribuir com insumo não previsto no LD, aproveitar os alunos como fontes de insumo novo e relevante, além de aproveitar oportunidades de contatos eventuais com falantes da L-a, a mídia nacional e internacional, viagens, etc. (cf. Almeida Filho op.cit)

O insumo baseado em pontos gramaticais atende às necessidades de uma formação comportamentalista. Consideramos o uso desse material insuficiente quando se deseja uma formação reflexiva para os professores. Essa questão será discutida mais adiante, o que discutimos agora é a visão sobre o que se entende por língua no LD como sendo ainda, majoritariamente, um sistema formal de regras gramaticais, fato que sugere mudanças na estrutura e currículo dos cursos de formação.

Não é preciso destacar que, com ou sem critérios, é o professor formador que escolhe os materiais que irá utilizar. Visto que o professor é o agente do processo educativo que mediará o ensino usando como um dos recursos o LD.

¹² Entende-se por insumo toda e qualquer amostra de linguagem na L-alvo que funciona como potencial detonador de competência lingüístico -comunicativa ou interlíngua nos aprendizes e professores. Almeida Filho, J.C.P. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. In: *Revista Contexturas*, APLIESP, vol. 2, 1994.

Essa asserção corrobora a de Mendonça e Silva (2002, p.89) baseada em Carvalho (1987) a qual afirma que o LD deve ser selecionado pelo professor, apropriado a ele, aos alunos e ao contexto onde está inserido a escola. A autora enfatiza que ao adotar um LD, o professor está assumindo a posição de co-autor, ou seja, ele se torna responsável pela adequação, incremento, substituição, transformação do MD, aumentando consideravelmente sua responsabilidade na escolha.

Portanto, uma formação mais sólida e crítica poderá mudar o rumo dessa roda viva – professores sem noção do que é abordagem, qual é a abordagem que seguem, sem critérios teoricamente definidos para a adoção de materiais, tendo de se submeter a uma produção editorial que não o satisfaz. É indispensável que o aluno-professor durante a graduação entre em contato e discuta critérios de seleção para o LD assim como para outros MDs.

No Brasil é possível encontrar livros, importados e nacionais, de ELE com propostas de ensino baseadas nos preceitos da AC . Na própria introdução, os autores tecem comentários acerca dos objetivos do livro, enfatizando seu caráter comunicativo. Contudo, sob um olhar, mais apurado, observa-se que geralmente não há coerência entre o que se afirma no início e o que se apresenta no corpo do LD.

A maioria dos LDs não se adequa aos princípios da AC, o que encontramos são livros comunicativizados, ou seja, que contém algumas pinceladas propostas por essa abordagem, mas que são de base estruturalista.

Conforme Richards e Rodgers (2001,p.32) argumentam, o MD, neste caso o LD, que seguisse a abordagem comunicativa teria as seguintes características:

- seria centrado nas habilidades comunicativas de interpretação, expressão e negociação;
- seria centrado mais no intercâmbio de informações compreensíveis, relevantes e interessantes do que na apresentação da forma gramatical;
- incluiria diferentes tipos de textos e de meios que os alunos possam usar para desenvolver sua competência lingüístico-comunicativa através de diferentes atividades e tarefas.

Além disso, tratando-se de um sistema de ensino individualizado pode também incluir as seguintes características:

- permitir ao aluno progredir no seu próprio ritmo de aprendizagem;
- permitir diferentes estilos de aprendizagem;
- oferecer a oportunidade para seu uso e estudo de forma independente;
- proporcionar oportunidades de avaliação autónoma e progresso de aprendizagem.

Alguns dos LDs que encontramos no mercado podem até contemplar alguma dessas características, mas não de maneira conjunta. Temos que reconhecer que há tentativas de autores em seguir essa abordagem, contudo sem muito êxito. Nos questionamos se seria possível desenvolver um LD baseado na proposta de Breen, Candlin e Waters (1979) (vide p.42).

Observamos que, antes do contato do aluno com o LD, existe uma seleção que, geralmente, é realizada pelo professor. Partimos da hipótese de que, se o professor tiver oportunidade, a partir de sua abordagem norteadora alinhada ao contexto de ensino, seguir ou até mesmo desenvolver critérios pelo qual o LD deve ser analisado, minimizaria as possibilidades de escolher um material inadequado às necessidades e interesses dos alunos.

Na relação aluno-professor e LD é necessário ressaltar a importância do papel do professor formador como principal responsável por avaliar criticamente o material e personalizá-lo ao seu ensino, sem esquecer-se que ele é uma ferramenta que o profissional pode disponibilizar, de acordo com as necessidades do contexto, para otimizar o processo de ensinar e aprender.

Apresentaremos, a seguir, algumas vantagens e desvantagens do LD de acordo com alguns teóricos.

2.3.11. Vantagens e desvantagens do uso do livro didático

Vários autores descrevem as vantagens que o LD oferece (Richards, 1998, Alonso, 1994, Cerrolaza1999, apud Mendonça e Silva 2002,p.90). De acordo com Coracini (1999, p.35), os professores optam pela adoção do LD por razões diversas, como por exemplo, o livro serve como guia para os alunos e parâmetro para o professor, que dessa forma define o que deve ensinar, otimiza seu tempo; economiza tempo para as aulas. Além disso, o livro possui uma aparência atraente, é um material tradicionalmente adotado, às vezes ele é indicado pelo coordenador.

Observemos as vantagens que os autores, inicialmente, citados neste tópico levantam acerca do LD:

- § Os alunos adquirem o livro, querem usá-lo em sala para acompanhar as aulas e também como reforço e consolidação dos conteúdos em casa;
- § Ele oferece segurança e seqüência. Não é uma série de fotocópias e anotações desorganizadas que podem ser perdidas;
- § Os livros didáticos propiciam benefícios práticos como: variedade, tempo, material interessante e bem elaborado, vocabulário sistematizado;
- § Os professores são aliviados da pressão de ter de criar algo diferente e inovador a cada aula, pois a elaboração de materiais exige muita dedicação e pesquisa;
- § É uma importante ajuda para os professores inexperientes no planejamento e desenvolvimento de suas aulas.
- § Permite que os professores troquem idéias com os colegas que utilizam o mesmo livro;
- § Os livros são um modo conveniente de fornecer estrutura ao programa, pois proporcionam maior equilíbrio entre as atividades de prática da língua, como as habilidades, por exemplo. Assim, há menos chances de ocorrerem falhas no processo de aprendizagem;
- § É mais fácil nivelar o conhecimento dos alunos seguindo os diferentes volumes do material didático.

Como podemos notar, há vários motivos pelos quais a maioria dos professores elege o LD como instrumento útil, quando não o único, para mediar, quando não reger, o

processo de ensino e aprendizagem de LE. No entanto, os mesmos autores que citam as vantagens do LD também ressaltam as desvantagens que ele pode acarretar.

- § Muitas vezes a língua é vista de forma fragmentada e não como um todo integrado;
- § Os livros se desatualizam com muita rapidez, tanto a linguagem como os temas;
- § Podem chegar a dominar o curso;
- § Não conseguem cobrir todas as necessidades e expectativas dos alunos porque são produzidos para um público heterogêneo;
- § Os livros podem retirar a responsabilidade dos professores na tomada de decisões, compensando suas falhas e inadequações;
- § Podem levar a um processo de “reificação”, ou seja, atribuições de qualidades inexistentes aos livros: excelência, autoridade, validade, entre outros, fato que demonstra a incapacidade de alguns professores de refletirem criticamente sobre o material com o qual trabalham;
- § Um livro é como uma “camisa de força” que não permite tornar a aula mais criativa, pois não possibilita a utilização de muitos recursos didático-pedagógicos;
- § Não existe um material perfeito, por isso é preciso buscar o que fazer em cada aula.

A afirmação de Pessoa (2006, p.110) complementa essa lista, argumentando que o LD *“pode não só limitar as possibilidades de ação do professor, como também comprometer as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social”*. Assim, o LD pode ser um excelente aliado, mas também transformar-se em um perigoso inimigo. Se o professor não souber posicionar-se frente a esse material de maneira crítica, ele pode correr um grande risco de ser comandado, ao invés de comandá-lo.

A finalidade educativa não pode ser dirigida pelos objetivos do autor do LD, mas sim pelo professor, pois se pressupõe que ele seja o conhecedor da sua realidade, capaz de saber sobre os interesses e necessidades dos seus alunos. Não devemos nos esquecer de que os LDs, geralmente, não são feitos para contextos específicos, o professor precisa ser capaz de perceber essa homogeneização e adequá-lo ao ambiente de trabalho, sempre e quando o mesmo esteja, pelo menos em parte, alinhado a sua abordagem.

Apesar de todas as desvantagens que o LD possa apresentar, ele ainda é o recurso que está ao maior alcance do professor e do aluno, porém isso não significa que seu uso seja obrigatório, isso deve ficar a critério daquele que conduz o processo de ensino.

Esta seção contemplou aspectos referentes aos MDs e o LD. Em relação ao MD foi discutida sua definição, classificação e o papel como fonte de insumo para o ensino de LE. Além disso, foram levantadas algumas categorizações de MD propostas por alguns autores e ressaltada a importância da adequação e criação desse tipo de material, levando em consideração o contexto do aluno e suas especificidades.

No que tange ao LD, inicialmente, foi discutida a posição que a ele se atribui no ensino de LE e como a escolha do mesmo, geralmente, é realizada. Sobre a postura do professor ressaltamos a necessidade do reconhecimento de sua abordagem e a do LD que utiliza. Finalmente foram levantadas algumas vantagens e desvantagens quanto ao uso do LD, assim como os critérios de seleção propostos por alguns autores e as características que se esperariam de um LD que se adequasse à AC.

Todos esses aspectos anteriormente citados estão intrinsecamente relacionados ao labor docente, principalmente no que se refere aos professores formadores que carregam nos ombros uma grande responsabilidade pelo tipo de profissional que preparam, não só para o mercado de trabalho, mas principalmente para a sociedade. Acreditamos que as atitudes e escolhas desse professor, guiadas pela sua abordagem, influenciarão diretamente as ações do professor em formação, portanto é importante que haja coerência entre a teoria que postula e a sua prática docente.

Na terceira e última seção discutiremos como a incompatibilidade existente entre a escolha do livro didático e a pretensa abordagem norteadora do professor formador, podem influenciar um professor em formação, além de ressaltar os aspectos necessários para que a abordagem norteadora do professor formador e em formação venham à tona.

2.4. Efeitos da incompatibilidade entre o LD e a abordagem do professor formador

2.4.1. Agentes coexistentes com a abordagem do professor

Na primeira seção deste capítulo, onde foi tratado o conceito de abordagem, foi ressaltada a importância do papel que ela exerce no processo de ensino e aprendizagem, principalmente a abordagem do professor. Devemos acrescentar ainda, baseados em Almeida Filho (2005 d, p.17), que as abordagens de ensinar serão tantas quantas forem os professores, suas histórias de vida, formações profissionais e condições de trabalho, ou seja, elas são individuais, mas de forma macro se alinham a um determinado paradigma. Porém o termo “abordagem” não se restringe apenas ao professor, pois no ambiente de sala de aula sua abordagem nem sempre é hegemônica. Os alunos, a direção da escola, os pais e o autor do LD são agentes externos que influenciam em maior ou menor grau a maneira de ensinar do professor.

A afirmação anterior se respalda em Almeida Filho (2005 a, p.21) que considera a abordagem de um professor não como única força atuante na construção do processo de ensino-aprendizagem, pois além dela, coexistem a abordagem de aprender do aluno, a de ensino subjacente ao MD e os valores desejados por outros agentes que permanecem ou influenciam o ambiente escolar. Isso nos leva a inferir que, como são diversas as forças potenciais existentes, esse processo não ocorra de forma harmônica para todos os participantes.

Como o próprio autor aponta, a não convergência da abordagem do aluno com a do professor ou do LD poderia acarretar problemas, como resistência e dificuldade do aluno em relação à aprendizagem da LE, podendo levar ao desânimo e até mesmo ao fracasso na aprendizagem da L-a.

O professor, consciente desse processo, observador e sensível ao ambiente escolar, detecta as abordagens coexistentes dentro de uma sala, mesmo que de forma generalizada (quando é o caso de turmas muito volumosas), na medida que tenha o aluno (a interação) como protagonista do processo. Deve tentar negociar de forma adequada ao nível em que ele se encontra os procedimentos mais apropriados que estejam em consonância com os interesses dos alunos.

A asserção acima é apoiada por Almeida Filho (2005 a, p.13) que conhecendo os traços distintivos de uma abordagem de aprender e tendo conhecimento explícito da

abordagem de ensinar, potencializa-se a chance da harmonização das abordagens, contribuindo assim para um maior desenvolvimento na L-a.

No sub-tópico a seguir discutiremos as limitações do LD.

2.4.2. Quando o LD é o condutor do processo de ensino

Em relação ao LD, Rinvoluceri (1990, apud Mendonça e Silva 2002) enfatiza que a mediação e o controle do diálogo entre professores e alunos em sala de aula, geralmente, é feita por uma “terceira pessoa” que é desconhecida, o autor do LD. Contudo, ele é manipulador dessa “interação”. O mesmo autor faz a seguinte crítica:

“Pensando de forma aprofundada, é estranho que vinte estudantes se reúnam em uma sala com um falante que possui fluidez na língua-mãe e que, ao mesmo tempo, necessitem textos fornecidos por uma terceira pessoa que não sabe nada daqueles estudantes e para os quais essa pessoa importa-lhes muito pouco.” (p.3)

Podemos notar como é importante quando um professor deseja adotar um LD levar em conta o papel que ele exerce no ensino. Devemos lembrar que esse tipo de material é elaborado para alcançar um grande número de pessoas dentro de um país e também, como é o caso dos importados, no mundo. É evidente então que esse material não tem condições de levar em conta as especificidades locais do aluno ou do seu contexto.

Concordamos com a afirmação de Rinvoluceri (1990) de que essa “terceira pessoa” não deveria ditar as regras do jogo, mas sim aqueles que estão intrinsecamente imbricados no processo, o professor e o aluno. O LD desempenharia um papel coadjuvante, no qual esses agentes se apropriariam apenas daquilo que fosse relevante para eles, decisão essa tomada através de negociação.

É importante esclarecer que entendemos que professor e aluno não estão em um terreno simétrico, visto que o mediador é ou necessita ser uma pessoa mais experiente e com uma trajetória de conhecimento, experiência e vivência, que o aluno ainda não

possui, para que ele possa construir seus andaimes¹³. Um dos principais papéis do LD é oferecer insumo, além das outras fontes supracitadas, que o professor poderá lançar mão. Quando o LD ultrapassar essa fronteira, que é movediça, e passar a conduzir o trabalho do professor, há uma descaracterização do seu papel.

A seguir falaremos a respeito da oferta do mercado editorial brasileiro de LDs para o ensino da língua espanhola.

2.4.3. Oferta de LD para o ensino de língua espanhola no Brasil

A indústria do LD tem se transformado em um negócio extremamente lucrativo para o mercado editorial. Constantemente são lançados novos livros para o ensino da língua espanhola, tanto no Brasil quanto no exterior. Aqui no Brasil, o crescimento expandiu-se com mais força logo após a obrigatoriedade da oferta da disciplina Língua Espanhola no ensino médio. Contudo, toda essa quantidade não tem vindo acompanhada necessariamente de qualidade.

Alguns livros e materiais didáticos ainda seguem fortemente a abordagem gramatical, focando exaustivamente a forma. Mas também é possível perceber mudanças. Há autores que estão tentando desenvolver MDs direcionados para o ensino de língua com foco no uso, na resolução de tarefas e execução de projetos, ainda que de forma primária. Há aqueles também que apenas modificam a apresentação do material e o título, passando uma falsa impressão de mudança. Essas modificações podem enganar o professor caso ele não submeta o material a uma análise criteriosa.

Com os LDs e materiais importados a situação é um pouco mais animadora, há bastante MD disponível com os que se podem trabalhar não simplesmente as habilidades da língua, mas também trazer outros contextos culturais cada vez mais ricos. Evidentemente isso não se aplica a todos os materiais. Há vários livros importados que

¹³ Esse termo foi proposto por Vygotsky (1991) ao referir-se as estruturas de suporte que o par mais competente (professor) fornece ao aluno para que ele possa progredir na execução de uma tarefa. (Português interface com o espanhol:30)

também apresentam as mesmas características, anteriormente citadas, de vários livros nacionais.

No entanto, podemos observar mudanças que nos levam a afirmar que estamos passando por um período de transição, não só por parte dos autores de LDs, mas também por parte dos professores.

Como já citamos, o mercado editorial brasileiro não dispõe LDs de língua espanhola que tenham como escopo a AC. Por outro lado é intrigante constatar que a maioria dos professores de LE defenda o ensino baseado nessa abordagem sem que haja material apropriado.

Percebe-se com isso, uma dicotomia entre os LDs publicados e o real desejo dos professores de LE. As mudanças do ensino de LE baseadas na AC, embora lentas, não se refletem expressivamente ainda nos LDs.

Todavia destacamos que o desejo de alinhar-se a tal abordagem não implica, necessariamente, que seus princípios sejam seguidos. Não raro observam-se visões reducionistas ou distorcidas a seu respeito.

Temos como hipótese que a carência de conhecimentos sobre a AC aliada a escassos e implícitos critérios de seleção de LD podem explicar, em parte, as razões pelas quais as alterações desse tipo de MD ainda sejam incipientes, haja vista que muitos professores não conseguem externar o que esperam do material, conseqüentemente, não têm elementos para argumentar sobre as necessidades contextuais com as editoras, e acabam submetendo-se ao que elas oferecem.

Bizón e Patrocínio (2001, p.39) corroboram a questão da insatisfação da oferta de LDs de língua estrangeira. As autoras publicaram o artigo: *Revisitando um professor em sua sala de aula: movimentos em direção a uma prática diferenciada onde retornam a visitar uma professora de língua inglesa decidida a modificar a sua abordagem.*

Por outro lado, salientamos que, caso haja um livro que siga os preceitos da AC, não há garantia de que o material seja explorado a partir dessa perspectiva. Um LD que siga a proposta comunicativa pode ser trabalhado dentro de uma visão áudio-lingualista

com foco na forma, ou seja, pode não haver coerência entre o que o professor faz e aquilo que pensa fazer. (cf. Patrocínio, 1991, p.153)

Patrocínio (1991, p.161), baseada em Cavalcante & Moita Lopes (1990), argumenta que os “professores são fruto de moldes ultrapassados dos quais, não conseguem se desvencilhar com facilidade, reproduzindo, muitas vezes, o ensino que receberam”. Um dos fatores apontado que levam os professores à reprodução contínua de modelos anteriores é a pouca de familiarização com pesquisas nos cursos de Letras. (cf. Bizón e Patrocínio 2001, p.24). A autora acrescenta, como agravante, o fato de que os mesmos não tenham ao menos sido iniciados no campo da investigação científica durante a graduação.

2.4.4. A formação do professor de LE permeada pelo LD

Novamente voltamos à questão da formação do professor formador e da necessidade do reconhecimento dos seus objetivos finais (que atributos espera ele que o futuro professor possua) e das ferramentas que lançará mão para alcançá-los (inclusive o LD).

Observamos durante a pesquisa que os cursos de formação de professores de LE não estão isentos de dependência do LD, embora sejam poucos os trabalhos que tratem da relação LD e formação de professores.

É necessário mudar o panorama atual onde professores formadores, que possuem abordagens implícitas e critérios apenas intuitivos para a escolha do MD, formem futuros professores que desconheçam o significado da abordagem como orientadora das ações em sala de aula e ignorem a existência de critérios para seleção de MDs.

Entenda-se que essa discussão acerca do LD não implica numa apologia ao abandono do LD nos cursos de formação de professores de LE, haja vista reconhecermos sua importância não apenas como material complementar, mas também como objeto de estudo na universidade. O que se questiona é a forma como essa ferramenta é explorada em sala de aula.

Pressupõe-se que o ensino superior tenha como um dos seus papéis fundamentais a formação de profissionais que desenvolvam seu senso crítico e a ampliação da sua capacidade de reflexão não só local, mas também global, para tanto eles precisam estar providos de diferentes saberes, ter conhecimento do que fazem e por quê o fazem. Com a língua estrangeira não poderia ser diferente, é insuficiente desenvolver no aluno a competência lingüístico-comunicativa, é necessário ampliar a visão de língua, pois ela além de ser um instrumento de comunicação, é também de dominação, de demarcação territorial, de ampliação da visão de mundo, de perspectivas de novos conhecimentos que não se restringem à língua pela língua.

Ressaltamos que do ponto de vista da LA, temos como desejável a crescente explicitação pelos professores da sua abordagem de ensinar, que se pautem num processo de estudo contínuo e sustentado para que o próprio profissional pense ações e soluções para as questões com que se depara no exercício de sua profissão. Reconhecemos a importância do desenvolvimento das competências desejadas de um professor de LE contemporâneo, que o torne capaz de ser juiz do seu próprio ensinar. Nesse sentido o ensino superior estaria contribuindo para uma visão holística do que é e o que significa ensinar uma LE.

Por essa razão, é que propomos observar a abordagem norteadora do professor formador, visto que ele é um dos grandes responsáveis pelo desenvolvimento das competências esperadas do professor de LE. É o principal, mas não único. No entanto, para analisar essa abordagem não é suficiente perguntar ao professor formador, já que, como Alvarenga afirma (2005, p.123), “*frequentemente pensamos que somos e agimos de uma determinada maneira e ao nos analisarmos percebemos que idealizamos parte do que pensamos que somos por desejarmos sê-lo*”. Podemos contar então com o auxílio de um olhar externo e imparcial, que observe o cenário com consciência crítica, faça o registro das aulas, realize entrevistas ou até aplique questionários, podendo assim reunir elementos para obter um esboço analítico justificado (cf. Almeida Filho 2005 d).

Para compreender a abordagem de ensinar de um professor, é necessário observar as suas ações e atitudes nas aulas, a forma como ensina, as atividades que propõe e até o material que utiliza. Para realizar a análise de uma abordagem podem ser utilizados procedimentos etnográficos, como sugeridos por Hamersley & Atkinson

(1989) e instrumentos da pesquisa-ação sugeridos por Schön (1997), conforme sugere Almeida Filho (op.cit), por exemplo: observações participantes em aulas com notas de campo, anotações em forma de mimeos elaborados logo após a aula, entrevistas, coleta e análise de material utilizado na sala de aula, gravações em áudio das aulas e suas transcrições parciais, além do questionário.

Por meio dessa coleta de informações, é possível delinear a abordagem norteadora de um professor, mesmo que de forma aproximada. Tendo esses dados como base, poder-se-ão traçar os conceitos (língua, ensinar e aprender LE) que mobilizam sua ação. Quando o professor tem oportunidade de realizar essa análise, potencializa-se a possibilidade de se conscientizar sobre sua filosofia de ensinar, ou seja, da sua abordagem, de fertilizar seu auto-conhecimento enquanto profissional e desenvolver as suas competências como professor de LE.

Compartilhamos o pensamento de autores como Agra (2007) e Almeida Filho (op.cit) de que além de termos a consciência do que somos e desenvolver as competências que se esperam de um professor profissionalizado, é imprescindível engajar-nos em um ensino continuado, realizando leituras relevantes da área que desvelem as teorizações, arcabouços e modelos elaborados por autores, críticos e pesquisadores lingüistas aplicados.

Tudo isso pode contribuir para um avanço substancial na prática docente na busca do constante aperfeiçoamento profissional.

Na próxima seção apresentaremos o terceiro e último capítulo onde faremos a apresentação e análise dos dados levantados acerca da abordagem das professoras formadoras e do material didático que adotaram dentro do seu planejamento de curso.

CAPITULO III

DUAS ABORDAGENS EM CONFLITO OU EM HARMONIA?

3.1. Introdução

Antes de iniciar a última, mas não menos árdua, etapa deste estudo, citamos as sábias e alentadoras palavras do nosso memorável Paulo Freire (1996):

“...quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.” (p.39)

Esse trecho do seu livro, apesar de diminuto, carrega em si um grande significado que buscamos compreender com essa pesquisa, surgida de uma curiosidade, até certo ponto, ingênua, mas que se transformou numa curiosidade epistemológica, que tenta ser desvelada no decorrer desse capítulo.

Para tanto, procuramos articular as informações coletadas durante o estudo com o arcabouço teórico referendado na seção anterior, na tentativa de construir dados concretos que nos sirvam de elementos para explicitar não apenas a abordagem do professor formador e da sua relação com o material ou livro didático, mas tentar compreender como o professor de LE em formação pode ser influenciado pelas escolhas do professor formador .

Inicialmente apresentamos os resultados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa anteriormente citados (p.12) que nos serviram de base para o registro da auto-

concepção de abordagem dos professores formadores, a identificação da abordagem do professor através de sua prática em sala de aula com o LD e o MD e a percepção da influência desses MDs na formação de professores de LE.

Ressaltamos que o estudo é de corte transversal e fundamenta-se no marco da pesquisa qualitativa, interpretativista. Tem como cenário um curso de formação de professores de ELE do estado de Goiás e objetiva detectar em que medida a abordagem assumida pelo professor formador é compatível com o material e/ou livro didático adotado e a forma como o aluno-professor é afetado por essas escolhas. O instrumento inicial analisado foi a entrevista com as professoras formadoras, sobre o qual teceremos comentários a seguir.

3.2. Análise das entrevistas

Embora Almeida Filho (2005,b) afirme que, para conhecer a abordagem norteadora de um professor não é suficiente indagá-lo a esse respeito, decidimos iniciar a nossa análise a partir desse ponto, na tentativa de delinear a abordagem explicitada pelas professoras formadoras, através das entrevistas, para conhecer o que elas entendem por língua, ensinar e aprender uma língua e abordagem.

As professoras formadoras entrevistadas formavam parte do núcleo docente de uma instituição de ensino superior (IES). Uma delas, Patrícia (doravante PP), trabalha na IES há treze anos. Já Carla (doravante PC), estava no seu segundo e último ano na IES, era professora convidada. As entrevistas, inicialmente, pretendiam traçar o perfil das participantes, que foi apresentado na seção 1.4.3. , mas principalmente saber como elas definiam-se quanto a sua abordagem. Outros aspectos foram tratados durante a entrevista que seguirão no corpo dessa seção.

3.2.1. Conceito de língua

Quando indagada acerca da sua definição de língua, PC teve certa dificuldade em expressar o que pensava a esse respeito, mas após alguns instantes ela a definiu como:

PC: "São códigos que são usados, né? pelo... que é usado em um lugar, em um país, no nosso caso seria LE, né? seria um país que usa a língua. É uma linguagem."

No início da entrevista foi possível perceber que PC estava um pouco ansiosa, talvez porque não tivesse a menor idéia do que lhe seria perguntado e ao mesmo tempo tenha certa preocupação de não saber o que responder. No decorrer da entrevista, o nível de ansiedade foi diminuindo. A entrevista realizada com PC assim como com PP ocorreu após a observação das aulas, ou seja, durante várias semanas seguidas já havíamos estabelecido uma convivência entre pesquisadora e participantes.

As palavras de PC mostram que ela não sabe explicar claramente o conceito de língua, mas aproxima-se daquilo que Saussure (1969) chama de "langue", ou seja, qualquer língua particular que seja de posse comum a todos os membros de uma comunidade lingüística (cf. Lyons, 1987).

PP não precisou ser questionada a esse respeito. Logo na sua apresentação, em que ela nos relatou um pouco a respeito da sua dissertação, ela inseriu seu conceito de língua.

PP: "...eu vejo a LE como um instrumento de comunicação e não como um apanhado de listas de palavras ou estruturas gramaticais" .

Nas palavras de PP não houve hesitação. Ao explicar sobre o tema da sua pesquisa, em que ela faz uma auto-análise para definir seu papel como professora formadora de ELE, refletir sobre o que quer ser (uma professora crítico-reflexiva), observar se consegue aplicar essa visão nas suas aulas, e conhecer como está contribuindo socialmente com essa postura, ela define "língua". A participante demonstra objetividade e clareza ao definir esse conceito, com uma visão mais moderna alinhada aos novos preceitos do ensino e aprendizagem de LE.

3.2.2. Conceito de ensinar língua

Ao ser questionada sobre o conceito de ensinar língua, PC apresentou mais firmeza e convicção, definindo-o como:

PC: “ Ensinar língua, acho que é ensinar tudo, acho não, é ensinar tudo, né? Tem a gramática, a cultura, entra tudo pra ensinar uma língua. Não significa só, ali, eh... ensinando só gramática, vai ficando só ali naquilo. Vai entrando tudo. Não tem como dissociar uma coisa da outra” .

Esse conceito sugere que ensinar uma LE, vai além da exploração de pontos gramaticais. Embora ela não explicita o que seria “ensinar tudo”, partindo dessa definição percebe-se que ela tem consciência de que o ensino de uma LE não se reduz ao ensino da gramática, mas como ela mesma afirma vai além, o ensino da cultura está intrinsecamente relacionado ao ensino da língua.

PP define ensinar uma língua como:

PP: “ Ensinar uma língua não é só levar o aluno a memorizar, aprender e usar gramaticalmente, linguisticamente bem um grupo de estruturas gramaticais, ou parte do léxico de uma língua. Ensinar língua é levar o aluno também a entrar na cultura daquele país, é levar o aluno a poder se expressar, né? Socialmente ou em qualquer outro contexto na LE. É poder expressar o que sente o que ele quer” .

Ela acrescenta a essa resposta o conceito de ensinar língua a um professor em formação:

PP: “A gente tem que formar esses professores para eles poderem ensinar não só as estruturas gramaticais, senão pra poder levar seus próprios alunos a refletir na língua estrangeira sobre o próprio contexto social” .

Percebe-se nas palavras de PP a preocupação sobre a importância de ensinar língua aos futuros professores. Ela já contextualiza sua resposta à realidade da formação de professores de LE. Demonstra ter consciência da responsabilidade que tem em suas mãos, formar futuros professores de LE que estejam engajados em um ensino que desenvolva a competência lingüístico-comunicativa dos alunos, mas sem perder de vista as questões sociais que são inerentes a cada comunidade.

3.2.3. Conceito de aprender língua

As professoras, igualmente, foram questionadas sobre o que representa para elas aprender uma língua. No caso de PP, ela não apresentou esse conceito claramente, e sim retornou ao conceito de língua e de ensinar língua, mas acrescentou que a aprendizagem da língua deve dar elementos para que o aprendiz possa auto expressar-se na língua-alvo.

PC, de forma mais direta conceitua: *“aprender língua é saber falar perfeitamente, né? ...como eles... poder usar aquela língua em contextos naturalmente, natural, sem pensar, sem ficar ...vai fluindo naturalmente”*.

Talvez, para um professor que tenha bastante experiência no ensino, essa pergunta possa parecer óbvia. Nesse momento ele se colocaria no lugar do aluno ou como aluno, tentando inferir quais seriam suas expectativas ao aprender uma LE, provavelmente por essa razão as professoras tenham sentido um pouco de dificuldade para definir o “aprender língua”. Nas respostas, o que é ressaltado é a aprendizagem de língua, mas os aspectos culturais e sociais não são citados, o que não significa, necessariamente, que elas os ignorem.

3.2.4. Papel do LD ou MD

No caso de PC, a pergunta foi direcionada ao LD, visto que era o material que ela, majoritariamente, utilizava. Perguntamos à professora formadora qual seria o papel do LD nas aulas de LE. A esse respeito ela declarou que ele “serve de apoio”, e justifica sua resposta alegando que sempre notou lacunas nos LDs com os quais já trabalhou e que sente a necessidade de complementá-los porque eles deixam bastante a desejar. A professora expressa seu inconformismo com relação aos LDs ofertados, alegando que nenhum deles é da forma como esperava. No entanto, ela não esclarece o que gostaria que o LD contivesse.

PC: “Ele serve de apoio (...). Qualquer livro didático é um apoio. Eu nunca trabalhei com nenhum LD que ficasse só nele. Nunca. Eu sempre tive que procurar, ir atrás, sempre falta alguma coisa, sempre deixa alguma coisa a desejar. Eu, pra te falar a

verdade, até hoje não fiquei feliz com nenhum livro que você tivesse tido, do jeito que eu queria que fosse”.

As palavras de PC corroboram com as de Lindstromberg (2001) que afirma não existir um MD que abarque todas as necessidades do professor e dos seus alunos. No entanto, presenciamos o uso massivo do LD no curso de formação de professores, mesmo não sendo ele adequado aquele contexto, alinhando-se a uma das posturas do MD que Coracini (1999) cita, neste caso ao uso fiel do LD. PC embora se mostre insatisfeita com o material parece render-se à condução que ele lhe dá.

Mesmo não adotando um LD específico na disciplina Língua Espanhola V, mas sim em outro período, PP o considera como um apoio, da mesma forma como PC o definiu. Por outro lado, ela argumenta uma série de questões onde critica os LDs ofertados no mercado editorial. Inicialmente ela reclama da visão eurocêntrica¹⁴ que os LDs contêm, principalmente os importados (espanhóis), esquecendo-se da realidade latino-americana. Critica a falta de iniciativa dos países da América Latina em produzir seus próprios materiais, alegando que eles têm capacidade, mas falta boa vontade. Comenta que o mercado editorial produz apenas aquilo que traz mais lucro e que na atualidade o mais rentável é o ensino básico regular e os institutos de língua. Por essa razão, os materiais destinados à formação de professores são tão escassos, pois é um mercado considerado restrito se comparado ao ensino regular, isso significa baixa rentabilidade para esse segmento, conseqüentemente o investimento é baixo. Ainda assim avalia os livros teóricos voltados à formação de professores, bastante eurocêntricos e esquecem de analisar o grande contexto de consumidores brasileiros, que estão entre os principais consumidores dos livros editados na Espanha.

No que tange a um LD adequado à formação de professores, ela alega ainda não ter visto um que a satisfizesse, embora a instituição onde trabalha adote uma coleção de LDs para todos os outros períodos que têm essa mesma disciplina (Língua Espanhola) e anteriormente tenha utilizado outro manual por considerar a sua explanação gramatical muito boa. A professora acredita que os alunos que estão se formando como futuros

¹⁴ Referente a “eurocentrismo” – atitude ou crença na supremacia da cultura de origem européia e sua conseqüente superioridade em relação às demais culturas.

professores de LE não poderiam utilizar o mesmo material dos centros de línguas. Eles deveriam ter uma preparação específica com o apoio de materiais específicos que os ajudem a desempenhar a sua profissão e docência com qualidade. Nesse momento ela deixa bem claro que o professor de LE necessita saber gramática, ele não poderá fugir dela, já que é parte constituinte da língua.

Segundo a participante, os LDs não levam o aluno-professor a aprofundar seu conhecimento a respeito das estruturas gramaticais, assim como a envolvê-lo na realidade da América Latina. Por essa razão ela acredita que esse tipo de material necessita ser complementado, pois não há um LD que forme professores de LE.

O motivo pelo qual abdicou do LD no 5º período, se baseia no grande insumo gramatical ao qual os alunos foram expostos durante quatro anos e que nesta reta final ela necessita “definir o quadro”, ou seja, procurar trabalhar encima das deficiências apresentadas pelos alunos, analisando seus erros, gravando suas aulas, comentando-as junto à classe sobre o desempenho que obtiveram. E esse tipo de trabalho não pode ser feito seguindo um LD especificamente. Neste momento, ele serve como material complementar, e dele podem ser extraídos materiais para serem trabalhados em sala, dependendo da necessidade do grupo. PP assevera que o professor tem que ultrapassar aquilo que já lhe é oferecido, ele necessita criar, inovar para atender seu contexto real. Com base no afirmado ela comenta:

PP: “O professor tem que pegar de tudo quanto é metodologia que já passou pelo mundo, houve e há, e usar aquilo que convém”.

Nesse momento, a professora participante se auto intitula eclética, ela alega que não despreza nada, que cria materiais, mas sem desconsiderar o que os LDs possuem. Mas como esses alunos estão em fase de finalização do curso e já foram expostos a um grande input gramatical, ela acredita que eles necessitam de um material particular.

Conforme os comentários das professoras é nítida a insatisfação com relação ao LD, embora somente PP dê o direcionamento para a formação de professores de ELE. Não há LDs, como a própria professora comenta, voltados para a formação de professores de ELE, então o que nos perguntamos é por que motivo eles são, muitas

vezes utilizados, até fielmente, nesse contexto, não raro igualando a formação de um aluno matriculado nos centros de línguas.

É evidente que um curso de formação não se reduz a essa disciplina, que existem várias outras que servirão como formadoras da ação dos futuros professores. No entanto, pela nossa própria experiência de formação de professores, acreditamos que será nessas aulas que muitos alunos irão se espelhar para sua própria prática futura, o chamado *hábitus* (Bourdieu, 1991), por esse motivo consideramos importante que o professor formador tome consciência disso e tenha um especial cuidado não só em relação ao material utilizado mas também na forma como será explorado.

3.2.5. Considerações acerca do LD

Após abordarmos o tema MD e LD, focalizamos nosso interesse no LD, utilizado por PC.

Inicialmente, é necessário esclarecer que o LD utilizado por PC não foi por ela escolhido e sim pela instituição. Consideramos essa informação relevante para poder entender o contexto em que a participante está inserida. Ao mesmo tempo concordamos com Mendonça e Silva (2006) quando afirma que o LD deveria ser escolhido pelo professor que irá conduzir o processo de ensino e aprendizagem, e não por agentes externos, fazendo suas devidas adaptações e escolhas conforme a necessidade do grupo. Entenda-se aqui por agentes externos aqueles que estão envolvidos com o processo de aprendizagem de forma indireta, com é o caso de coordenadores, pais de alunos e até mesmo os representantes de editoras.

O livro utilizado por PC especificamente no curso de Letras Espanhol dessa IES, é o “Avance”. Trata-se de um manual importado. Sua série é composta por três livros (elemental / básico-intermedio / avanzado). O livro utilizado no 5º período é o básico-intermedio que está composto de doze capítulos. Sua estrutura básica, segundo os autores, consta de: *pretexto* – são apresentados no início da unidade através de suportes gráficos a partir dos quais são explorados os temas e os pontos gramaticais do capítulo; *contenido gramatical* – a gramática é mostrada de forma esquemática seguida de exercícios gramaticais; *vocabulario* – são sugeridos exercícios variados, pois, segundo

os autores, o ensino do vocabulário é essencial para o ensino-aprendizagem de LE; *actividades* – são propostas atividades através de jogos, entrevistas, concursos, buscando associar a gramática ao vocabulário aprendido; *recuerda y amplía* – está direcionado a trabalhar funções comunicativas recordando alguns temas gramaticais; *como lo oyes* – está direcionado à compreensão auditiva, no momento em que se entra em contato com alguns sotaques não só espanhóis, mas também hispano-americanos; *lee* – parte de um suporte gráfico (como o pretexto) com um texto breve onde se destacam os aspectos culturais; *escribe* - pretende desenvolver a habilidade de expressão escrita; *repasa* – são dados exercícios de revisão a cada quatro capítulos.

Essa é a introdução feita pelos autores no prefácio do livro. Além disso, a obra é apresentada fundamentada em uma metodologia eclética que faz uso do que há de positivo nas diferentes abordagens buscando integrar as culturas hispânicas. Outra informação considerada relevante, colocada pelos autores na introdução, é a forma como eles propõem o uso desse material. Eles explicam a razão pela qual cada capítulo contém tanto material (heterogeneidade da turma, diferenças de carga horária, diferentes métodos) e sugerem que o professor faça suas escolhas, trabalhando o material na íntegra ou apenas usando aquilo que é necessário.

As afirmações anteriores foram feitas com base nas informações sugeridas pelos autores do LD. Essas informações nos permitem conhecer, embora de forma sucinta, o tipo de MD que a participante da pesquisa utilizava em sala de aula. Veremos a seguir quais são as impressões da professora PC a respeito desse MD.

PC: “ *Eu vejo ele como um guia, muito estruturalista, mas eu vejo assim, ele deixa muito a desejar*”.

“ *Fala muito e não exercita quase nada*”.

“ *Os alunos reclamaram muito*”.

As palavras da professora evidenciam que ela não comunga com as idéias dos autores do LD. Pelo menos na entrevista, ela demonstra muita insatisfação com o material. Segundo PC, o LD traz muita gramática e exercícios insuficientes. Vê a gramática, apesar de volumosa, explorada de forma superficial, e às vezes apresenta explicações confusas. A professora explica que os próprios alunos demonstraram

insatisfação com relação ao material e solicitaram à professora que trouxesse explicação de outros livros para tentar viabilizar a explicação do LD que, às vezes, não estava muito clara.

Se os alunos professores pudessem, como sugerido, participar da escolha do LD provavelmente também se sentiriam co-responsáveis pela escolha e poderiam fazer sugestões de ajustes ou até mesmo optar por não tê-lo escolhido.

Durante o período de observação das aulas também foi observado que a professora, juntamente com os alunos, acabava encontrando algumas incorreções em determinados exercícios gramaticais.

PC esclarece que não teve oportunidade de escolher o LD que seria utilizado; pois, segundo ela, ele é institucionalizado. Afirma que se pudesse utilizaria outro LD, um produzido no Brasil que ela considera bastante rico, principalmente em aspectos culturais.

Quando questionada se já havia, de alguma forma, tentado solicitar a mudança do material, sua resposta é negativa, e afirma que todos os professores que o utilizam mostram-se insatisfeitos. Ressaltamos que a professora encontra-se por um período transitório na IES (2 anos) e talvez, por essa razão, não queira se envolver na discussão com relação ao livro. Outra hipótese seria que a professora não visse abertura para discutir esse assunto.

PP, no 5º ano, não utiliza LD, mas outros MDs. Ela usa o LD (elemental) da mesma coleção, pela primeira vez, no primeiro período. A professora comenta que tem complementado o material, apesar de afirmar que está gostando (não foi muito enfática ao fazer esse comentário). Acrescenta que já detectou deficiências no LD, como por exemplo, não leva em consideração o contexto da América Latina, apresenta uma visão eurocentrica, por essa razão está inserindo outros tipos de materiais (não especifica quais), e não se limita ao livro.

Como mencionado anteriormente, PP é professora efetiva da IES, diferentemente de PC. Quando questionada sobre a razão de utilizar esse livro com o

primeiro período, ela argumenta que não participou do seu processo de seleção. No entanto, não esclarece porque o utiliza, apenas explica que em níveis iniciais de formação de professores concorda ser necessário que eles tenham um LD como guia. Embora tenha dito que não há um LD adequado para formação de professores.

Os dados sugerem que o afastamento de PP pode tê-la levado a submeter-se a um LD o qual não tinha explorado ainda e somente no decorrer do seu uso foi se dando conta do tipo de material que tinha em mãos. Recordamos que o LD pode ser uma novidade para o aluno, pois geralmente ele não o conhece, mas não para o professor que o adotou. Essa seria uma das conseqüências em utilizar um material que não foi escolhido sob os critérios do professor que irá trabalhá-lo. A escolha do LD pode ser junto com outros professores e coordenadores, mas esse agente não poderia estar alheio a essa escolha, pois de uma forma ou de outra o professor acaba sendo co-responsável.

3.2.6. A influência do uso e não uso do LD na formação do professor

Perguntamos às professoras se elas acreditavam que o material ou livro didático utilizado por elas influenciaria os professores em formação nas suas futuras escolhas no que concerne ao MD. PC argumentou que há alunos que não gostam de gramática, por isso esse tipo de aluno não adotaria um livro estruturalista, mas reconhece que muitos alunos se espelham no professor, como fica claro na sua fala:

PC: " ...agora têm muitos que parecem que tentam se espelhar no professor, também, né? Têm aqueles que pensam: " Poxa! se ele tá usando é um livro bom, né?".

Essa é uma das razões que nos levou a afirmar que o professor é um co-autor do LD. Apenas o fato de adotá-lo, para um aluno-professor que ainda não tenha seu senso crítico bem desenvolvido, quer dizer, que seja capaz de posicionar-se em relação ao material, mesmo através de fundamentos não científicos, para o discente representará credibilidade. O uso que o professor formador fizer desse material, como por exemplo, segui-lo fielmente, acrescentar outros materiais que o complementem, usá-lo minimamente, poderá influenciar a prática do futuro docente.

PP acredita que o não uso do LD nos períodos mais avançados do curso de formação pode influenciar sim, as escolhas dos alunos. Segundo a professora, ela já realiza esse trabalho há três anos (não usa LD em turmas mais avançadas). A professora alega que quando os professores se formam, eles sentem a necessidade de usar o LD como suporte. No entanto, considera que esses professores se lembrarão do trabalho desenvolvido em sala de aula, durante sua formação, analisando o contexto, complementando o LD, buscando trabalhar temas do cotidiano de forma reflexiva.

PP: "Eu tento levar meu aluno a sair do conceito que os LDs nos traduzem. Ah!, vamos falar sobre meninos que botam a mochila nas costas e saem pra passear por Europa. Não. Meu aluno está sendo orientado a levar o seu futuro aluno a falar sobre a sua própria realidade sócio-cultural".

O empenho, no discurso da professora, é mostrar-lhes que o ensino da LE vai muito além daquilo que os LDs contêm. Para tanto, ela utiliza esse material apenas como complemento, deixando mais espaço para explorar materiais autênticos. A intenção é propagar essa idéia, conseguir fazê-los enxergar além daquilo que o material ou LD oferece e selecionar aquilo que é aproveitável e relevante de acordo com o contexto em que está inserido.

A professora formadora afirma que o fato de não usar o LD implica mais demanda de tempo para planejar suas aulas, mas por outro lado faz com que ela se sinta melhor profissionalmente, pois acredita que dessa forma pode trazer alguma contribuição social.

PP revela que tem um projeto que está implantando em uma escola onde oferece o curso de ELE uma vez por semana, com duração de uma hora e meia. Inicialmente era direcionado para crianças do 6º ano, mas atualmente tem, além das crianças, pais de alunos participando das aulas. Nesse projeto ela não utiliza LD, usa materiais autênticos (filmes, reportagens, músicas, entre outros) e também elabora material específico. Ela trabalha através de projetos, conforme preconiza a AC.

A professora formadora ao idealizar esse projeto afirma tê-lo visto como uma maneira de comprovar se era factível aquilo que estava propondo, trabalhar sem usar o LD, como ela mesma declara:

PP: " ...não é suficiente tentar ser teórico, é também botar as mãozinhas na massa, testar e ver se dá certo, né?"

Mas para que isso se viabilize é preciso que o professor, conforme PP afirma, tenha dois aspectos bem desenvolvidos: uma visão crítica da realidade e domínio da língua. Esse tipo de postura exige muito mais do professor em todos os aspectos, principalmente a disponibilidade de buscar aquilo que seja compatível com os interesses e necessidades do contexto em que está inserido.

Reconhecemos então que, para que o aluno-professor dê início à construção da sua própria abordagem de maneira consciente, ele precisa entrar em contato com campos do conhecimento que estejam ligados a sua área, assim como com as teorias e pesquisas de que a Lingüística Aplicada dispõe, mas também é necessário vivenciar ações dos próprios formadores que sejam coerentes com aquilo que defendem.

Isso significa, por exemplo que, se o professor formador for defensor do ensino de LE alinhado à AC, incentivando seus alunos-professores a levar em consideração as necessidades e expectativas dos seus alunos, sugerindo o uso de material autêntico e estimulando o ensino da LE voltado para o uso de experiências reais com a língua-alvo, contudo, se esse mesmo professor formador não aplicar a teoria defendida, o aluno-professor tenderá a assimilar aquilo que vivencia na prática e não o discurso ao qual foi submetido.

Consideramos imprescindível, então, que teoria e prática estejam o mais alinhadas possível para que o professor em formação perceba que a teoria ensinada pode ser aplicada no cotidiano, pois é algo exequível, tangível e real, caso contrário ele poderá sentir-se desestimulado e cair na concepção de que a teoria não tem aplicabilidade.

3.2.7. Abordagem declarada do professor formador

A abordagem adotada pelo professor norteia o rumo de suas ações que se tornam concretas por meio do planejamento, produção e/ou seleção de materiais, método e pela avaliação. Almeida Filho (2005 a) afirma que se espera de um professor engajado profissionalmente que tenha consciência de sua abordagem, por essa razão, decidimos perguntar às professoras participantes qual era a abordagem que norteava o seu ensinar.

PC afirmou que não sabia ao certo qual era a sua, pois misturava várias.

PC: “ De todas você vai pegando , assim, vai pegando um pouquinho assim... Eu não me vejo em uma” .

A professora explica que, com determinadas matérias, não é possível trabalhar de forma diferente, no caso ela refere-se a alguns pontos gramaticais, ainda assim afirma que tenta contextualizar o que está sendo trabalhado e ao mesmo tempo desenvolver a competência comunicativa. PC confessa seu desejo de ser “só comunicativa”, mas considera isso como ideal, não como real, devido à quantidade de conteúdo que ela tem que trabalhar e a quantidade de alunos que existem na sala. Vale recordar que em média há 19 alunos frequentes.

Podemos observar que o ritmo da aula é ditado pelo LD, a professora se vê presa a ele e aos conteúdos que ele traz. Embora ela demonstre estar insatisfeita pela maneira como trabalha, nesse instante não se refere ao livro, mas sim ao número de alunos que há na sala. Afirma que trabalharia melhor se houvesse uma quantidade menor de alunos.

PP definiu-se com eclética, mas afirma estar em busca de um nome para sua própria abordagem, inicialmente havia pensado em “abordagem sócio-desmistificadora”, i.e., ensinar a LE usando temas desmistificadores no ensino da língua. Segundo ela essa seria uma forma de descristalizar valores fossilizados através da LE, trabalhando a língua como um elemento de diálogo na LE, buscando polemizar para chegar a um consenso. Considera a língua um instrumento de comunicação, um elemento de identidade que deve ser explorado através de LE.

Ao tentar alinhar a abordagem das professoras, de acordo com o que elas declararam, poderíamos posicionar a PC em um período de transição, mas ainda fortemente influenciada pela abordagem gramaticalista, embora queira seguir a AC, com uma visão skinneriana de formação, ou seja, baseada no treinamento. PC expressa desejo de mudança, porém na sua fala nota-se que não compreende ao certo essa abordagem e tampouco como trabalhá-la. A professora acredita que esse enfoque trata unicamente de desenvolver a competência comunicativa.

Como já mencionado, a AC vai muito além da ampliação dessa competência, ela procura otimizar, partindo das necessidades e anseios dos alunos, o ensino da língua através de atividades, temas, tarefas, projetos que sejam significativos para os alunos, que tenham relevância no contexto onde esses alunos estão inseridos, utilizando materiais autênticos ou, porque não, adaptados ao nível lingüístico em que eles se encontram.

O professor formador tem um papel epistemológico intrinsecamente relacionado à realidade social e, conforme suas ações e atitudes, ele pode enriquecer os conhecimentos e estimular, ou não, mudanças assim como as ações de seus alunos-professores.

No que tange ao LD utilizado por PC, acreditamos que a falta de nitidez em relação à abordagem adotada pode ser um dos fatores que a levem a segui-lo, mesmo estando tão insatisfeita com ele, pois na realidade o processo de ensino está sendo modulado pelo LD, embora a professora formadora não perceba esse direcionamento.

As informações fornecidas por PP, que ainda está à procura de uma definição para sua abordagem, nos permitem delinear algumas características que se alinham à AC com uma visão de formação de base reflexiva. A professora formadora tem consciência e preocupação em relação à qualidade da formação dos seus futuros professores, não apenas no que se refere à língua, mas também à forma como irão desempenhar seu papel social. Suas palavras e ações em sala ultrapassam o ensino da língua pela língua. Seu desejo é que o ensino tenha representatividade na vida do aluno, que o leve a pensar, a construir e desconstruir sua visão de mundo por meio da LE.

Essas inferências foram extraídas com base no que as professoras participantes nos declararam. Contudo, como basear-nos apenas em suas palavras não é suficiente para nossa investigação, procuramos então observar as aulas das participantes e registrar através de notas de campo suas atitudes em sala de aula para confrontar seu discurso e compreender melhor a sua abordagem. Esse assunto será tratado no tópico a seguir.

3.3. Análise das notas de campo

Durante a realização da pesquisa de campo este instrumento não se ausentou da nossa rotina. Através das notas, feitas diariamente em lócus, acrescidas de nossa observação direta, fizemos apontamentos não apenas dos passos da aula, mas de como o material era utilizado, como os alunos reagem diante do material, tentando encontrar traços que caracterizassem o professor formador, entre outros aspectos registrados. As notas também nos possibilitaram fazer inferências no momento em que as ações em sala de aula ocorriam, fato que contribuiu para o enriquecimento de nossa análise como um todo e nos permitiu realizar uma triangulação mais confiável.

Acompanhamos nossas professoras participantes da pesquisa durante 5 semanas, o que nos rendeu um considerável número de material para análise de notas de campo. Nos parágrafos a seguir faremos os comentários pertinentes acerca dos dados coletados acompanhados de nossa análise.

Discorreremos, primeiramente, sobre as anotações realizadas durante as aulas da professora PC.

3.3.1. Atitudes da professora formadora (PC) durante as aulas ELE

A L-a é utilizada pela professora e pelos alunos durante toda a aula (1:30). Ela não trabalha com traduções. Quando surgem dúvidas de vocabulário tenta explicar seu significado, geralmente dentro de um contexto, e pede aos alunos que façam o mesmo. Mas nem sempre ela consegue ser clara nas explicações e, às vezes, aparenta certa insegurança com alguns vocábulos questionados pelos alunos. É comum que ela recorra ao dicionário. Em outras situações, quando não consegue encontrar a palavra no

dicionário, diz aos alunos que se informará sobre o assunto e na próxima aula trará a explicação.

Vemos essa atitude como adequada, demonstra o bom senso da professora em não precipitar-se nas respostas às perguntas ávidas dos alunos, como não é difícil que ocorra em sala de aula de LE, principalmente tratando-se de línguas tão próximas. Eres Fernández (2001) alerta sobre as interferências da L2 na língua do nativo, neste caso o hispânico, pois está em constante contato com a língua portuguesa, portanto não está livre da interferência da L2, dessa forma é necessário que haja uma vigilância constante.

Por outro lado, sentimos que o excesso dessa prática, como foi presenciado, pode denunciar a fragilidade do domínio da língua do professor, principalmente tratando-se de palavras que não são de uso tão incomum em leituras na LE.

Ressaltamos que ambas as professoras são nativas da LE ensinada, contudo o constante contato com a língua portuguesa acaba, de alguma forma, interferindo na sua LM, é por essa razão que o professor, mesmo originário do país da LE ensinada, precisa ser cuidadoso ao ensinar o idioma, principalmente porque por ser nativo terá mais credibilidade, que nem sempre é merecida.

Percebe-se que a professora dá extrema importância ao uso adequado do léxico, apresentando constantemente sinônimos, inclusive de palavras usuais em outros países hispânicos além da Espanha, porém raramente cita o lugar onde a palavra ou frase é mais utilizada. Lembramos que os autores do LD “Avance” também consideram importantíssimo o tratamento do léxico no ensino da LE.

Outra preocupação, talvez a mais marcada, é em relação à pronúncia. No momento em que os alunos cometem algum tipo de erro, ela imediatamente os corrige. A professora se mostra muito atenta ao que os alunos falam e, além das palavras mal pronunciadas, quando misturam os idiomas (português e espanhol) ou erram na construção da própria L-a, são imediatamente corrigidos. Geralmente o erro não passa despercebido, o que algumas vezes pode acarretar inibições de certos alunos no ato da fala, pois podem sentir seu raciocínio cortado pelas sucessivas correções, embora alguns demonstrem que apreciam ser corrigidos no exato momento do erro.

Os alunos, em uma determinada aula, protestaram pela variabilidade na qualidade dos professores de Língua Espanhola que haviam tido, desde o início do curso, e sentem que esse “desnível” prejudicou- os no desenvolvimento da oralidade e da escrita. Durante essa discussão um aluno manifestou-se a favor das contínuas correções que a professora realizava, mas nem todos estavam de acordo.

Embora praticamente todos os alunos falem na L-a durante a aula, a maior parte do turno está com PC. Frequentemente os alunos se limitam a responder ao que a professora pergunta ou a ler o que ela pede, geralmente com base no LD. Caso o aluno solicitado não saiba responder a pergunta, PC o estimula a pensar um pouco mais e fazer uma nova tentativa.

A atitude de determinar, constantemente, quem deverá falar, responder ou explicar o que a professora solicita se por um lado possibilita um maior controle da sala, por outro acaba retirando a naturalidade da interação. É verdade que o LD usado, por explorar pouco o contexto de comunicação real, já se encarrega bastante disso, digamos que ele não gera uma comunicação natural na L-a e a professora, por segui-lo com tanta fidelidade, acaba muitas vezes perdendo a oportunidade de conectar o que o LD traz a uma situação de vida real, onde eles pudessem se expressar utilizando a língua além das amarras do LD.

Embora PC seja aberta à comunicação com seus alunos-professores, não podemos afirmar que sua forma de modular a aula se alinhe à AC. Conforme Almeida Filho (2005 a) assevera, ser comunicativo significa preocupar-se mais com o aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE, e pelo que foi observado o centro do processo ainda permanece centralizado no professor.

O freqüente, quase que total uso do LD nas aulas observadas nos revelou o alto grau de fidelidade que PC tem a esse material. Embora tenha afirmado na sua entrevista que não seja do seu agrado o livro que utiliza. Das 10 aulas observadas, o uso do LD esteve presente na maior parte delas, sendo que em duas a professora por detectar algumas deficiências gramaticais, que geralmente surgiam nas construções orais dos alunos-professores, trouxe material retirado de outros LDs, assim como da internet

(exercícios gramaticais) e em outras três ocasiões os alunos-professores foram os responsáveis por ministrar mini-aulas e não utilizaram o LD especificamente.

As aulas moduladas pelo LD levam a professora a ficar presa a ele. Nota-se que, embora não faça uso de todas as páginas, segue-o com certa sistematicidade. Fia-se, e não raro limita-se, às explicações gramaticais que ele oferece. Inconscientemente ou não, essa atitude implica na limitação dos alunos-professores na busca de ir além daquilo que o LD proporciona.

Durante as aulas observadas, PC não incentivou os alunos-professores a buscarem em outras fontes explicações gramaticais ou a realizarem leituras além daquelas que o LD contém. Por se tratar de um curso de formação de professores, acreditamos que o conhecimento gramatical é parte integrante e relevante do curso, mas isso é insuficiente para um professor profissionalizado. É necessário saber e adequar a LE ao contexto social em que é utilizada, ter consciência do seu papel profissional na sociedade, desenvolver as bases teóricas do seu ensinar, refletir sobre suas ações relacionadas à sala de aula, conhecer as estruturas formadoras do sistema da língua, i.e., da gramática, portanto não pode limitar-se aquilo que o LD traz.

Vale lembrar que esse livro não foi projetado para um curso de formação de professores e sim para um curso livre, como os que institutos de língua oferecem. Espera-se muito mais da formação acadêmica de um professor de LE do que apenas ter uma boa competência lingüístico-comunicativa. Concordamos com a proposta de Almeida Filho (2007) de que um professor contemporâneo necessita dessa e de outras competências (implícita, teórica, aplicada, profissional) pormenorizadas no capítulo anterior e, para que elas sejam desenvolvidas, somente o uso do LD não é suficiente para essa tarefa tão ampla.

Tratando de gramática, sem dúvida podemos afirmar que ela foi a protagonista de todas as aulas observadas, a aula girava em torno dela, exceto em alguns momentos em que realizavam-se exercícios de vocabulário. Muitas vezes, durante respostas de algumas questões, freqüentemente do LD, PC suscitava dúvidas acerca do uso e/ou da forma de certos pontos gramaticais antes que eles fossem apontados pelos alunos. Essa

preocupação constante com as regras leva-nos a pressupor que essa é a base da pirâmide do ensino de línguas da professora formadora.

Alguns alunos reclamavam que havia um excesso de gramática na disciplina, mas a professora alegava que era necessário. Concordamos com a afirmação de PC, a gramática é necessária, o que questionamos é a forma com ela é trabalhada. Neste caso ela funciona como um fim para aprender a LE, e nós a consideramos como uma ferramenta que ajuda o professor a entender melhor o sistema e funcionamento da língua mas não a finalidade de aprender a língua, ou seja, aprender uma LE não pode significar, para um professor, aprender gramática.

As atividades contextualizadas têm um papel importante no ensino da gramática, pois elas permitem fazer uma conexão entre aquilo que se aprende e a vida real, além disso, esse tipo de atividade auxilia na aplicação das regras, como uma aluna-professora afirmou, é muito mais difícil responder a frases que estão fora de um contexto, porque é mais difícil imaginar a situação em que ela poderia ser utilizada. E o LD usado traz alguns exercícios contextualizados, mas boa parte deles carece de contextualização.

O excesso de gramática observado acarretou outra consequência, a desmotivação por parte de alguns alunos. O que amenizava a situação era o senso de humor da professora que os contagiava. O relacionamento entre professora, alunos e colegas da sala era muito bom, e o senso de humor era uma forte característica da professora que chamava os alunos a participarem de forma, muitas vezes, divertida. Quer dizer, notava-se motivação dos alunos em participar pela maneira como a professora se relacionava com eles, por outro lado, a motivação enquanto o aprender a língua em meio a tantas regras parecia deixá-los desanimados.

As aulas eram iniciadas sem qualquer tipo de aquecimento, muitas vezes, desde o início já se utilizava o LD. Havia uma variação entre explicações gramaticais apresentadas no LD, muitas vezes apenas lida pela professora, e correção de exercícios gramaticais, geralmente estruturalistas, como conjugação de verbos, exercícios de preencher lacunas e seguir modelos. Mesmo utilizando, em duas aulas material de outros LDs os tipos de exercícios não se alteravam, tinham a mesma estrutura do LD, às vezes, até mais estruturalistas.

Widdowson (1978) afirma que os exercícios gramaticais são bastante variados, mas basicamente destaca três: os de preenchimento, conversão e transformação. No entanto, esses tipos de exercícios limitam o aluno a manifestar o seu conhecimento sobre o funcionamento do sistema lingüístico, eles se concentram na forma. Isso não significa que a forma não deva ser sistematizada. O próprio autor assevera que deve haver um equilíbrio entre o uso, aproximando-se ao máximo da comunicação real e a forma. No entanto, o que se percebia nas aulas era majoritariamente o estudo da forma.

Nas mini-aulas observadas, ministradas pelos alunos, identificamos bastantes semelhanças com a estrutura de aula da professora formadora. Todas eram sobre o mesmo assunto, preposições. A professora designou duas preposições diferentes para serem exploradas em dupla. As mini-aulas duravam em média meia hora por dupla. Na realidade, PC quando percebeu que o próximo capítulo do LD seria sobre preposições, propôs a classe que se dividisse para trabalhá-las, alegou que se somente ela o fizesse, seria exaustivo.

Ao dar as instruções sobre como proceder, PC os orienta a ensinar primeiramente as preposições e logo colocá-las em um contexto, sugere também que façam uso de dinâmicas e jogos para melhor explorá-las. Percebemos que a grande maioria dos alunos foi bastante fiel às indicações da professora, das nove duplas acompanhadas seis apresentaram a seguinte estrutura: leitura de explicações gramaticais, formação de frases solicitadas aos alunos, e as atividades de fixação variavam entre exercícios de completar lacunas e identificar preposições em músicas. As outras três duplas não iniciaram pela explicação gramatical e sim por situações de contextualização para depois inserir a explicação gramatical. Durante a mini-aula, a professora formadora coloca-se no lugar de aluno e faz perguntas às duplas, e quando eles não sabem responder dizem, e com bastante frequência, “vou pesquisar, na próxima aula nós traremos uma resposta”, que prontamente é cobrada pela professora formadora. Ao término de cada apresentação, ela retoma algumas palavras que foram mal pronunciadas ou ditas pelos alunos e as corrige.

Os dados evidenciam que as ações de PC podem interferir diretamente na prática dos alunos-professores. A postura que ela assume em sala de aula em relação a forma de compartimentar a aula é seguida pela maioria dos alunos. Isso nos dá indícios de que a

escolha da abordagem do professor em formação estará intimamente relacionada àquela que ele vivenciar mais.

Analisaremos, a seguir, as notas de campo levantadas acerca das aulas de PP.

Comparando os dois períodos observados, notamos, além de diferenças em relação ao uso de MD, também a maneira como esta professora ministrava a aula.

3.3.2. Atitudes da professora formadora (PP) durante as aulas de ELE

As aulas ministradas sem a presença do LD não tinham exatamente uma estrutura fixa, mudavam de acordo com o assunto e com o MD explorado. Geralmente, o início variava entre a retomada do tema da aula anterior, algumas vezes solicitava aos alunos que o fizessem, em outras, a professora já expunha o que iria acontecer no dia. As aulas eram dialogadas tratando, geralmente, de temas concernentes à formação de professores, à escola, ao papel do professor, ao material didático, tentando situar, segundo a professora, os alunos na realidade social em que, provavelmente, iriam trabalhar.

Consideramos essa atitude como norteadora, ela traz à tona aquilo que foi abordado na aula anterior com o auxílio dos próprios alunos para poder dar seqüência ou fazer uma ligação com o que será trabalhado no momento e também dar a possibilidade de situar aqueles que se ausentaram anteriormente (nessa sala havia alguns casos).

Esse grupo de alunos, como eram concluintes do curso, já estava realizando o estágio, diferentemente do outro que ainda não havia ido a campo. Estes já tinham uma noção do que era a realidade da sala de aula. De alguma forma haviam experienciado materiais além daqueles que utilizavam na faculdade.

A discussão era uma constante em todas as aulas de PP, entretanto, às vezes, após a introdução do assunto que seria discutido no dia, havia certa dificuldade por parte dos alunos em tomar a iniciativa para expressar-se verbalmente. Nesses momentos instalava-se o silêncio, contudo diante a insistência da professora eles acabavam

falando. É possível que essa atitude dos alunos-professores pudesse estar relacionada à gravação que estava sendo realizada e à presença da pesquisadora no local. Apesar de passar várias semanas junto a eles, houve pouca interação com esse grupo, pois mostravam-se muito reservados e não deram muita abertura.

Durante as discussões, a professora freqüentemente fazia colocações, tentando despertar ou desenvolver a consciência social dos alunos dando ênfase na importância de ser professor. Perguntava como explorariam determinados assuntos com seus alunos, como se enxergavam enquanto professores, o que seria possível fazer para melhorar a prática, colocando constantemente perguntas para reflexão.

O nível de proficiência de língua era bastante adequado, ocorriam poucos erros durante a expressão oral, e quando ocorriam a professora pedia para que repetissem o que haviam dito, estimulando a auto-correção e, caso não ocorresse ela encarregava-se de corrigi-los. Algumas vezes alertava da importância do professor de LE ter uma pronúncia adequada, dominar a língua, principalmente se pretendiam ser professores “comunicativos”. PP dedicou boa parte de uma das aulas assistidas para fazer colocações a respeito de certos sons da língua espanhola com os quais deveriam ter mais cuidado e recomendou um livro para que estudassem sobre o assunto.

Os erros que os alunos cometiam, principalmente na expressão escrita, serviam de elementos para serem explorados durante as aulas, ou seja, a professora observava os erros mais freqüentes e os trabalhava gramaticalmente. Na maior parte das aulas assistidas essa foi a fonte principal para esclarecer aspectos gramaticais. As aulas, geralmente, abordavam temas diferentes levantados pelos próprios alunos ou pela professora.

Recordamos que este grupo tem características diferentes do outro, pois já havia visto grande parte da gramática da língua espanhola, enquanto o outro tinha um pouco mais que a metade do caminho andado. A gramática no caso do grupo de PP é uma retomada de questões mais de uso do que de forma, enquanto no outro grupo a forma ainda está sendo vista pela primeira vez.

Quando surgiam dúvidas a professora tentava saná-las no momento, mas deixava claro que era necessário ter prudência, pois há certas perguntas que exigem uma pesquisa antes de ser respondidas. Ela reconhece as limitações que nós, professores, temos.

As aulas apesar de terem uma seqüência não estavam todas necessariamente ligadas no que se refere aos assuntos. A primeira aula teve como base de discussão um fragmento da LDB; na segunda foram trabalhadas as frases concessivas (devido a algumas incorreções que vinham ocorrendo na escrita); na seguinte a professora grava um vídeo com mini-aulas dos alunos e depoimentos em relação ao MD. Na quarta aula trabalha um texto sobre MD e o pronome “LO” (também por ter sido detectado seu uso incorreto); as três aulas posteriores pautaram-se em um vídeo que a professora havia feito com a turma para a análise dos erros. Na oitava aula foi explorado um texto extraído de um LD abordando inicialmente os direitos do consumidor e nas duas últimas aulas trabalha, através de uma música, as questões culturais relacionadas ao estilo de vida e ao vocabulário coloquial de um país hispano-americano contrapondo-o à linguagem formal, além de explorar bastante a compreensão auditiva.

As aulas de PP tinham uma dinâmica diferente das de PC. Embora possamos atribuir esse fato, inicialmente, ao não uso do LD, acreditamos que o que fez a diferença foi a postura da professora, comprometida em ultrapassar a fronteira do atual ensino da língua, tentando enxergar juntamente com os alunos os desafios que eles iriam enfrentar, assim como refletir e delinear os possíveis caminhos que poderiam seguir.

O material utilizado por PP retirado de diversas fontes possibilitou uma maior mobilidade de ações durante as aulas. PP lançava mão para trabalhar durante as aulas de: fragmentos da LDB, gramática extraída de livros e da internet, músicas (vídeo e áudio), textos (retirado da internet e do LD) e vídeo gravado por ela mesma. Esses materiais, comumente, não eram trabalhados já no início das aulas, era comum que houvesse sempre uma discussão prévia sobre o tema tratado, um aquecimento para depois ser introduzido o material. Quando eram poucas folhas a professora já levava o material pronto, se não solicitava aos alunos que retirassem cópia com pelo menos uma aula de antecedência.

A discussão em duplas era muito valorizada pela formadora. Constantemente solicitava aos alunos que realizassem ações, como por exemplo, a análise de textos. A introdução das atividades vinha acompanhada do(s) objetivo(s) que pretendiam ser alcançados.

A partir da observação dos MDs utilizados por PP, notou-se que a professora tentava relacionar o conteúdo dos mesmos à realidade local ou nacional dos alunos e esclarecia a importância de apresentar essa relação aos futuros alunos para que eles conseguissem encontrar sentido no que o professor iria trabalhar. Outro aspecto observado em relação ao material é que a professora estava constantemente estimulando os alunos-professores para que buscassem em diversas fontes quando ela pedia algum tipo de pesquisa ou atividade e, geralmente, recomendava alguns livros ou sítios para essas buscas.

Destacamos uma aula específica em que os alunos-professores ministraram micro-aulas, em duplas, sobre o tópico gramatical – orações concessivas – e exploraram diferentes conjunções. Cada micro-aula levou cerca de 5 minutos, e todas foram filmadas pela professora, que anteriormente havia dito aos alunos que faria essa filmagem. Nelas, os alunos explicavam o uso das conjunções e davam exemplos, que já haviam pré-selecionado. Ao término de cada aula, a professora perguntava se haviam tido algum tipo de dificuldade para encontrar material referente ao tema proposto. Todos responderam afirmativamente. Durante as apresentações, a professora não se manifestava, nem fazia qualquer tipo de correção.

Na aula posterior ao término das micro-aulas gravadas, as alunas sentaram em um círculo e a professora lançou a seguinte pergunta: “após enfrentarem a dificuldade de encontrar materiais para pesquisa, o que vocês fariam para melhorar isso?”¹⁵. Enquanto filmava, cada um dos alunos deu a sua opinião. Nesse dia havia 20 alunos na sala, fato que raras vezes ocorreu durante nossa permanência. Os alunos sugeriram várias saídas:

- fazer buscas em uma maior quantidade de LDs

¹⁵ “ ¿Después de la dificultad para encontrar materiales para investigación , que harían para mejorar eso?”

- criar uma apostila
- buscar materiais com nativos
- criar seu próprio material
- solicitar material às editoras com as características que esperam que eles tenham
- reclamar sobre a insatisfação do LD
- adaptar MD à realidade do aluno
- propôr uma revisão das gramáticas para que estejam mais voltadas para o uso
- compartilhar MD com colegas da área
- explorar outros materiais além do LD
- conhecer MD de outros países, não só da Espanha

Os depoimentos dos alunos demonstram uma insatisfação em relação à limitação, principalmente do LD. Durante a discussão comentaram que não podem ficar presos a um único LD; que, apesar das evoluções lingüísticas, os materiais não estão adequados às necessidades dos professores. Um dos alunos argumenta que primeiramente é necessário levantar quais são os interesses dos alunos para depois buscar o material adequado.

Percebe-se durante os comentários que alguns alunos-professores fazem referencia ao MD e ao LD enquanto material de uso de professores, outros já se colocam no lugar do aluno. Sendo no lugar de um ou de outro, é notória a insatisfação revelada através do discurso.

Na conclusão, a PP ressalta a necessidade de atualizar-se constantemente e de buscar saber quais são os interesses dos alunos ao aprender uma LE. Estimula os formandos a que defendam seus interesses e os convoca a assumir-se como professores.

As palavras de PP sugerem que ela está empenhada, não em treinar seus futuros professores, mas em oportunizar uma base reflexiva conforme sugerem autores como Pessoa (2006) e Schön (1983). Vieira Abrahão (2006) afirma que a concepção de abordagem docente como construção pessoal baseia-se no pressuposto de que o conhecimento é construído de forma ativa pelos aprendizes, no caso, os professores em

formação, valorizando assim o conhecimento individual e conduzindo-os à reflexão e à auto-conscientização do seu papel.

Por outro lado, o longo período que foi utilizado para explorar o material do vídeo, analisando os erros cometidos por apenas três alunos, aparentou deixá-los um pouco cansados. Na terceira aula sobre o assunto, dava a impressão que já não estavam mais interessados em ver seus colegas no vídeo e analisar os erros. Provavelmente se o assunto não houvesse se estendido tanto, o interesse inicial dos alunos, tivesse permanecido.

A posição assumida pelos alunos-professores com relação ao MD e o LD pode estar diretamente ligada ao discurso da professora formadora e suas ações em sala de aula. Ela mesma durante a entrevista intitulou-se “professora insatisfeita com o LDs”, pois acredita que eles não estão adequados à realidade brasileira e latino-americana nem à idade dos alunos, principalmente no que tange a formação de professores.

Acreditamos que a variedade de materiais utilizados durante as aulas de LE faz com que o professor ultrapasse os limites do LD, exigindo do formador, além de conhecimentos em relação à L-a, também conhecimentos culturais, e teóricos, e que seja crítico do seu próprio ensinar e consciente da sua abordagem.

Nas aulas assistidas notou-se uma linearidade enquanto à postura de PP, ela parecia decidida a, como ela mesmo disse, “definir o quadro”, ou seja, trabalhar encima daquilo que lhe parecia que ainda necessitava ser despertado ou desenvolvido nos futuros professores. Não houve uma aula sequer em que os alunos-professores não fossem de alguma forma chamados a conscientizar-se da responsabilidade do seu papel social.

Em uma das aulas, PP iniciou falando sobre o seu projeto com as crianças de 6º ano, que havia explanado na nossa entrevista. Comentou os desafios que enfrentava devido ao número de alunos e à disparidade de idades, além da procura e criação de material para explorar em sala de aula, mas compartilhou com os alunos o prazer que aquilo lhe trazia e despertou o interesse dos alunos sobre o seu projeto.

PP parecia muito segura de suas colocações durante as aulas, não era raro que fundamentasse teoricamente algumas reflexões que fazia. Aparentava ter conhecimento de vários autores que pesquisam sobre formação e professores (Moita Lopes, Pennycook, Celani) que, às vezes, eram citados durante as aulas. Constantemente incitava os alunos a se expressarem, embora a maior parte do tempo à palavra estivesse com ela.

PP posicionava-se com relação a aspectos gramaticais que, em muitas ocasiões, eram rigidamente abordados por gramáticos e afirmava ser necessário ter cautela, pois são muitos os países que possuem o espanhol como língua materna. A professora evitava fazer afirmações categóricas em relação ao uso do idioma visto a impossibilidade de conhecer toda a amplitude da língua.

Incentivava os alunos a depois de se formarem procurar fazer uma viagem ou um curso de imersão para que pudessem ter contato com a L-a nos países onde ela é falada, e que olhassem com cuidado as oportunidades que os países latino-americanos oferecem.

Utilizava informações que os alunos traziam como fontes de insumo para iniciar ou complementar as discussões em sala. Estimulava-os para que pensassem em saídas para lidar com prováveis situações que poderiam enfrentar em sala de aula com alunos e com MD ou LD.

Ainda que estejamos analisando professoras formadoras atuando em níveis diferentes, os dados nos levam a acreditar que um grupo está mais direcionado para a formação de professores e outro estaria mais próximo de curso livre. PC é professora de um curso livre na mesma região, onde também trabalha com LD, mas não é o mesmo utilizado na IES. PP trabalha com formação de professores há 13 anos, PC há dois.

O quesito experiência indiscutivelmente conta muito, mas se esperarmos de fato, dentro do campo da LA, que um professor tenha consciência do seu agir, aquilo que Prabhu (1990) denomina de senso de plausibilidade, da sua abordagem, não podemos ter somente como base a definição que o docente dá a ela. Pode ocorrer, não raramente, que o professor esteja há anos na área do ELs sem saber exatamente o que faz, porque

faz o que faz, elaborando planejamentos com a função de mero documento burocrático, delegando decisões locais a autores de LDs que não conhecem a sua realidade, desenvolvendo métodos intuitivos de ensinar e avaliando de forma rígida, pautado unicamente na forma.

Como ainda os elementos encontrados não são suficientes para realizar nossa triangulação, complementamos as notas de campo com a análise das aulas gravadas em áudio que apresentaremos no próximo tópico.

3.4. Análise das aulas observadas e gravadas

Inicialmente nos propusemos a gravar todas as aulas das professoras em que a pesquisadora estivesse presente, mas logo no primeiro encontro decidimos não gravar as duas primeiras aulas na tentativa de que os alunos pudessem se sentir menos tensos com o fato de estarem sendo gravados. No decorrer das observações, das outras aulas gravadas, algumas tiveram que ser dispensadas devido a interrupções externas. Portanto, apesar de que todas as aulas tenham sido observadas somente oito gravações de aulas (1:30 cada) puderam ser aproveitadas. Com esse número já tínhamos informações suficientes para triangular nossos dados.

Como na seção anterior, primeiramente trataremos da análise das gravações das aulas de PC e posteriormente nos dedicaremos às aulas de PP.

3.4.1. O LD como direcionador das aulas

No que tange à estrutura das aulas de PC pudemos constatar que invariavelmente possuem a mesma forma. Iniciam-se com o uso do LD adotado ou atividades trazidas de outros LDs, para a correção de exercícios ou realização dos mesmos em sala. Não raras vezes, algumas aulas se restringiam à correção de exercícios que geralmente eram solicitados para fazer em casa. Não havia qualquer tipo de aquecimento ou de introdução de assuntos, como podemos observar nos excertos abaixo:

AULA 1

PC: Bueno, la 92, la 5 , la número 5. Haz las preguntas y utiliza el futuro o el condicional...

AULA 2

PC: Bueno, les hice como un repaso y puse el indefinido, el pretérito aquí...porque aún hay deficiencia (...) Puse una parte del objeto directo e indirecto, les puse de todo un poquito. Entonces vamos, en el número 1. Reescribe las frases colocando los pronombres en la colocación correcta.

AULA 3

PC: Bueno, entonces vamos. Habíamos quedado de ir a la hojita. Miren, vamos a hacer una parte,... .A ver la pág. 108, por favor.

Os exemplos dos excertos demonstram que a professora é bastante fiel ao LD, inicialmente utilizado nas aulas e às vezes durante toda sua duração. Outra questão é enquanto à introdução da mesma, a professora não faz qualquer tipo de aquecimento ou retomada de assuntos das aulas anteriores. Quando faz menção a alguma aula anterior, como é o caso da aula 3, é para referir-se a exercícios que foram solicitados. O papel atribuído por PC ao LD durante as aulas corrobora a visão de Fernández López (2004) que afirma que esse material carrega em si todos os aspectos relacionados à aquisição de uma LE, pois ainda que não faça uso do LD adotado limita-se a procurar em outros LDs elementos que complementem as carências do livro “Avance”.

Quando afirmamos que a gramática é protagonista das aulas, logo no início dos excertos é possível confirmar essa informação. A maioria das vezes ela parte da correção dos exercícios para a exploração da gramática.

A1- ¿Levantarte tiene tilde?

PC – ¿Levantarte, tiene tilde? (pergunta aos alunos)

A2 – No

PC- ¿Por que no? Dónde está la sílaba tónica? Lleva tilde o no?

Als. – No

PC- ¿Por qué no?

A2 – Porque termina en vocal.

PC- Porque es una grave o llana terminada en vocal. ¿Las graves o llanas se acentúan cuando terminan en...? Cualquier consonante, menos...?

Als.- " n" y " s".

PC- Entonces no lleva acento. ¿No se acuerdan? ¿Se acuerdan de eso no?

Als. – No.

Observe-se que o objetivo do exercício realizado no momento dessa fala era de posicionamento de pronomes complementos, porém, durante a correção, PC cobra outros conhecimentos gramaticais dos alunos, como é o caso de regras de acentuação e tempos verbais.

Quando PC pergunta sobre algum tema gramatical que eles não conseguem responder, a professora, geralmente, retorna às regras fazendo perguntas. É bastante comum o repasse de perguntas feitas por um aluno para toda a classe, como vemos no exemplo acima. Essa ação sugere que ela tenta inteirar a dúvida de um aluno ao grupo, provavelmente com o intuito de compartilhá-la. Geralmente, nessa turma, percebe-se uma ajuda mútua.

A afirmação de PC: “ensinar língua é ensinar tudo”, de fato não é abordada dessa forma, na verdade o “tudo” acaba restringindo-se à gramática e ao léxico.

O significado do léxico que aparece no LD ou nos exercícios de outros LDs é constantemente cobrado, isso não se restringe a palavras aparentemente incomuns.

PC – ¿Qué es aparcar?

A1- Es aparcar un coche.

PC – ¿Qué cosa?

A1- Un coche.

PC- El coche, aparcar el coche.

(...)

PC – Arquitecto, ¿qué es?

A2 – Una profesión.

(...)

PC- Borracho, ¿qué es borracho?

Als- ¿?

PC- Los borrachos son tan pesados, repiten y repiten la misma cosa, ¿no es verdad? Y después cuando se acuestan, roncan, ¿sí?

A ênfase dada no exercício do LD era ao aspecto fonético, no entanto PC explorou mais do que o LD solicitava. Essa necessidade de verificar o significado das palavras até certo ponto é positiva, pois os alunos de língua espanhola muitas vezes acabam enganando-se com o significado de determinados vocábulos que também existem na língua portuguesa, mas que não possuem o mesmo sentido, os chamados falsos amigos. Nós sabemos que há muitos casos de equívocos com palavras desse tipo. No entanto, acreditamos que, por tratar-se de um grupo de 5 período, já houve bastante contato com a língua e o tempo gasto com as definições de algumas palavras poderia ser revertido em outras atividades.

Podemos perceber que o ensino da LE para PC está estritamente ligado ao vocabulário e à gramática. Embora na sua entrevista ela tenha afirmado que *língua é tudo*.

Durante as aulas observadas não foi possível perceber que PC estivesse em algum momento explorando questões culturais, nem mesmo referindo-se ao léxico. Em praticamente todas as aulas, o vocabulário e a gramática estavam direcionados para Espanha, os países das Américas raramente eram citados, exceto em algumas ocasiões em que os alunos indagavam, como no caso de em uma determinada aula sobre o “voseo” quando PC explicou sobre o assunto e esclareceu que seu trabalho monográfico da especialização havia sido sobre esse assunto.

Algumas vezes, quando questionada sobre o significado de algumas palavras que aparecem no LD, PC apresenta insegurança na sua explicação.

A1 – ¿Qué es un parador?

PC-!Ah! Es tan bonito los paradores. ¿Dónde yo vi una foto? Hay una foto de un parador aquí en el pasillo, aquí abajo, hay un cuadro ...Parador, paradolor (risos). Es como ...tiene formato de un castillo, no es un hotel, eh... ¿Ay, cómo?...aquí sería...Cómo digo eso? Un lugar para que puedas dormir, no es un motel. Hay una foto allá abajo, después mírenla, ta. Es un lugar para dormir. Hay muchísimos paradores en España.

Como a professora constantemente pergunta aos alunos o significado de palavras, é freqüente também o questionamento por parte deles a esse respeito. Nem sempre ela se mostra segura, mesmo referindo-se ao léxico que está no LD que se supõe que deveria conhecê-lo, recorre algumas vezes ao dicionário, tentando explicar, ainda que com dúvidas, como é o caso do exemplo acima, ou deixando para a aula posterior responder após consulta. Essa atitude de PC indica que não tem um conhecimento profundo do LD que está trabalhando, pois quando o professor adota determinado material é de práxis explorá-lo antes de levá-lo à sala de aula. Às vezes a professora parece surpreender-se com algumas estruturas frasais ou palavras do livro, fato que reforça a nossa idéia.

Quando questionada sobre o significado de aprender língua PC responde que seria *aprender a falar perfeitamente*. Essa definição parece orientar a sua prática. A sua fala e ação em sala de aula parecem ser coerentes. PC busca a perfeição na fala dos alunos-professores, porém, notamos que há um excesso de zelo a esse respeito. É extremamente pertinente que o professor formador se preocupe com a forma com que os alunos se expressam na LE, a final de contas, esses alunos serão futuros professores. No entanto, ao corrigi-los é preciso ter cautela, principalmente com os adultos, como é o caso do grupo. Eles reagem de forma diferente às crianças e jovens ao serem corrigidos.

Durante a fala dos alunos, foi observada a intolerância aos erros cometidos durante a expressão oral. PC corrige insistentemente os erros por ela detectados. Vejamos um exemplo de uma das aulas onde um aluno tenta se justificar por não haver trazido o material.

Al- Ayer yo trabajé hasta la mediodía.

PC- ¿Hasta?

Al – El medio...

PC- ¿Cómo, cómo, cómo?

Al – ¿Mediodía?

PC- Hasta el mediodía.

P1- Incluso yo traeré una declaración de las ocho horas del día antes.

PC- Entonces, de... ¿Cómo se dice? De anteayer.

A1- De anteayer hasta miércoles.

Ontem por la tarde...

PC- ¿Ah?

A1 – Ayer por la tarde. Hoy...me acordé, me desperté...

PC- ¿Hoy? ¿hoy me desperté? ¿hoy? ¿hoy? El hoy es un marcador del ...

A1- Me ha despertado.

PC -Me he despertado.

A1- Me he despertado hoy a las seis horas.

(...)

PC – ¿A qué hora te acostaste? ¿No fue ayer por la tarde?

A1- No, ayer por la tarde yo ainda fui al banco.

PC- Ainda, no.

A1- Yo fue.

PC-¿Yo? Él fue, ¿yo?

(os colegas ajudam)

Als. Fui

PC corrige praticamente todos os erros que os alunos apresentam, no caso acima a conversa com esse aluno ainda continuou e as correções também. Embora essa turma aparentemente não se sinta incomodada com as constantes correções, alguns até demonstram declaradamente gostar disso, consideramos que essa ação pode ser inibidora para alguns alunos, pois provavelmente quem tem mais medo a se expor poderá sentir-se diretamente afetado por essa atitude.

A respeito da gramática, PC também cobra o domínio das regras, mas em determinados momentos ela mesma sentiu-se insegura para dar explicações.

A1- El alumno dio los caramelos. El alumno os les dio.

P – El abuelo...

A2 - El abuelo os los dio.

P- ¡Aha! Os para vosotros y los para caramelos.

A1- ¿Pero si yo quiero utilizar el leísmo de España, puedo?

(risos)

A2- No.

A1- ¿O por causa que estoy en Brasil, entonces, tengo que utilizar la lengua en el "tú" y en "el indirecto?"

P- No, es que no me suena el leísmo junto con el ind... A ver... Aquí porque tengo los dos, porque tengo los dos, no me suena, me parece sólo cuando lo está usando solito con el objeto directo. Aquí no me suena. Déjame ver eso. Deja ver lo que hiciste.

Através desse excerto, observamos que a professora diante de uma atividade que ela mesma propôs, especificamente sobre pronomes complementos, teve dúvidas, não na hora de identificar a frase correta, mas no momento de explicar o porquê do erro na resposta da aluna. Quando ela afirma: *no me suena*, deixa entender que está se guiando pela sonoridade da sentença e não pela regra.

Entendemos que, por se tratar de formação de professores, as explicações do formador, se não bem fundamentadas, podem causar mais dúvidas, podendo levar à não aprendizagem ou ainda à aprendizagem errônea sobre um determinado assunto com o qual poderá deparar-se na sua prática futura. Por outro lado, diante da dúvida do professor, pode instigá-lo a procurar pelos seus próprios meios a explicação não obtida em classe.

Nas aulas de PC algumas vezes vocábulos ou explicações gramaticais não sanados foram anotados pela professora que afirmava que iria informar-se melhor e depois traria a resposta. De fato as dúvidas eram respondidas, contudo a frequência com que isso ocorria mostrara certa fragilidade ou limitação do seu saber, enquanto professora formadora.

Nas mini-aulas onde PC passou do papel de professora formadora para o papel de aluno-professor, ela fez várias perguntas e praticamente todas as duplas tiveram que anotar dúvidas dela para pesquisar em casa. É como se quisesse mostrar-lhes que o que acontecia com ela também poderia acontecer com eles. Os alunos utilizavam as mesmas palavras da professora para explicar-se, como não tinham certeza trariam a resposta na próxima aula.

O uso excessivo dessa estratégia pode comprometer a credibilidade do professor e dar a entender que ele ainda não está suficientemente apto, mesmo que isso não seja

verdade. Sabemos que o professor não é o dono do saber e assim como qualquer outro profissional tem as suas limitações, mas como consideramos uma carreira crescente, pois a medida que se ensina se aprende mais, certas dúvidas, já não são mais toleráveis pelos alunos.

A própria PC censurou durante uma mini-aula uma dupla de alunos que apresentou uma dinâmica onde constava uma palavra que nem eles e nem mesmo ela conseguia explicar.

P- ¿Cómo hacen una frase? Ustedes van a venir acá, el alumno les va a preguntar.

(...)

Al- Yo en la próxima clase voy a traer la explicación de la palabra.

Embora PC, às vezes, não saiba responder àquilo que lhe é perguntado de forma imediata, ela censura os alunos. Essa atitude da professora não demonstra coerência, pois, se utiliza o recurso com certa naturalidade e frequência como professora, não deveria estranhar essa atitude vinda dos alunos.

3.4.2. Incorreções do LD

O LD é um material que geralmente goza de certa credibilidade, já que em seu processo de elaboração passa por uma série de profissionais e etapas antes de chegar ao consumidor. Em se tratando de um LD importado por uma prestigiosa editora espanhola, podemos afirmar que sua credibilidade no ramo do ensino de ELE é ainda maior, visto que a maioria esmagadora dos LDs importados é proveniente da Espanha. No entanto, constatamos que os participantes da pesquisa não se mostravam muito satisfeitos com o material “Avance”, e um dos motivos que os levava a ter essa opinião era a identificação de erros presentes no livro. Durante uma aula presenciamos a identificação de um erro.

Em um determinado exercício pedia-se para que elaborassem perguntas (usando o futuro ou o condicional) adequadas às respostas. Esse exercício era comum em todas as unidades do LD. A resposta do livro era: *Serían las cinco de la tarde.*

A1- ¿Qué hora serían las clases?

A2- ¿Cuándo llegará en casa?.

A3- ¿Los juegos serán a qué hora?

PC- ¿No está faltando la "a"? Está faltando una "a" para completar. Serían a las cinco.

A ver...parece que esto ya fue.

A4- pero no es futuro.

PC- Es verdad, ¿cómo vamos a hacer ahora?

A5- ¿A qué hora serían las reuniones? Serían a las cinco.

PC- Le está faltando una "a". Ahí sí.

Quando detectada essa incorreção no LD, alguns alunos comentaram que não era a primeira vez que isso acontecia. Notou-se um descontentamento com o material por parte de vários alunos.

O LD assim como qualquer outro livro não é a prova de falhas, no entanto, tratando-se de um LD utilizado para o ensino de uma LE, o erro toma outra dimensão, pois sem querer pode acabar conduzindo o aluno a estudar de forma inadequada. Nesse caso o professor seria o primeiro responsável a fazer a devida correção. Novamente PC somente se deu conta que havia um equívoco na hora da correção, o que confirma a nossa hipótese de que ela não conhecia a fundo o LD com o qual estava trabalhando.

A seguir daremos seqüência a nossa análise de acordo com as informações levantadas a partir da gravação e da observação das aulas de PP.

3.4.3. A aula modulada sem o uso do LD

Como mencionado as aulas não tinham uma estrutura fixa, variavam de acordo com o assunto que seria tratado. No início PP explicava aos alunos a respeito do que iria ser feito durante a aula.

Aula

PP- Hoy día habíamos quedado de trabajar un texto. Bueno, ese texto, yo no sé si les había comentado que quería trabajar una serie de temas sociales, una serie de temas, que me parece va.... formar parte también de nuestro trabajo como futuros profesores.

Aula

PP- Bueno, vamos a ver. Hoy día habíamos quedado de analizar errores y vamos a analizar parte del material de nuestras voluntarias ¿no?

Consideramos a atitude de posicionar os alunos diante da aula benéfica e importante para que eles possam seguir a proposta do professor. Quando há a presença constante do LD, esse direcionamento geralmente é delegado a ele. É comum nas aulas de PP que haja um aquecimento, geralmente, realizado através de perguntas referentes ao tema que será abordado antes de ir direto ao assunto. Vemos essa prática como uma forma de envolver os alunos na atmosfera da aula.

Percebe-se que geralmente o que direciona o tema das aulas são assuntos concernentes à formação dos alunos enquanto futuros professores, abordando temas sociais, ressaltando a necessidade de assumir-se enquanto profissionais e de lutar pelos seus direitos. Outro aspecto norteador são as deficiências que PP ainda detecta durante o discurso dos alunos. Durante as aulas assistidas, os temas gramaticais abordados tiveram como ponto de partida as incorreções dos alunos, e primeiramente PP esclarece que determinados erros ainda ocorrem e que necessitam ser mais bem explorados.

PP – Bueno, analizando el material de la cinta, a parte de algunos problemitas fonéticos, yo encontré un problema común en casi 50%, 40% de ustedes y decidí que antes de trabajar la cinta, sería interesante trabajar un poco como que gramaticalmente ese material. Volverles a explicar, conversar con ustedes, qué significa, cómo se da ese famoso “lo”.

O tom da fala da PP sugere quase que uma conversa informal sobre essa categoria da língua espanhola (o artigo) que atormenta a grande parte dos alunos brasileiros estudantes de ELE e apesar de reconhecer que é um tema que já foi anteriormente trabalhado (1º período) sente a necessidade de voltar a ele. A atitude da professora é coerente com o discurso de sua entrevista, se é preciso definir o quadro

deve partir-se das dúvidas apresentadas e dos desvios ainda notados que os alunos cometem.

A forma escolhida por PP para definir o quadro foi através de temas que lhe parecessem relevantes à formação de um professor de LE. Entretanto, além dos temas que leva, a professora sugere que os alunos também pensem em assuntos que possam ser explorados em sala de aula.

PP- Me gustaría después que ustedes piensen en algún tema en casa, que quisiesen discutir para traerlo a clase. ¿Cómo vamos a trabajar en ese sentido? Yo voy a buscar un texto adecuado ¿no? un texto adecuado a nuestras necesidades, incluyendo necesidades gramaticales, fonéticas ¿De acuerdo?

Dessa maneira, PP tenta posicionar os alunos-professores como colaboradores e ao mesmo tempo co-responsáveis pelo aprendizado no grupo, além de falar sobre a importância de se discutir temas transversais, tão comentados, mas pouco explorados, segundo ela, na própria graduação. Inicialmente os alunos se mostram temerosos em fazer sugestões. Quando PP pergunta se alguém quer sugerir algum tema instala-se o silêncio na sala, mas é interrompido pela intervenção de uma aluna que dá uma sugestão e alguns outros acabam fazendo sugestões.

Os textos propostos pela PP, normalmente são por ela direcionados para a conscientização do papel de professores de LE, primeiramente são discutidos em conjunto, às vezes entre colegas, e após a discussão do assunto, que não costuma ser breve, propõe-se a exploração de um ponto gramatical ainda em que os alunos apresentam dificuldades.

Partindo dos textos, PP também cobra posicionamento dos futuros professores, não só com relação ao texto, mas ao papel que vão exercer socialmente.

PP- Para desmarginalizarnos, (en cuanto profesores) tenemos que empezar por preguntarnos quiénes somos, qué queremos ser y para dónde vamos.

(...)

PP – *¿Qué es que pueden hacer, como profesores de español, para acabar o por lo menos minimizar violencia de género, robos, marginalidad? ¿Tienen que seguir enseñando funciones comunicativas?*

A1- *Llevar para las clases la realidad del mundo, porque la noticia tiene dos lados. Intentar mostrar los dos.*

PP – *¿La lengua es qué para ustedes?*

A1-*¿Poder?*

PP- *La lengua es poder. ¿La lengua se usa para qué? ¿Los idiomas son usados para qué?*

A2- *Crear imágenes.*

PP- *Crear imágenes, muchas veces disimular, comentar, expresar la opinión.*

A3- *Transmitir el pensamiento.*

PP- *Crear ideologías, como desmitificar la ideología.*

Poderíamos entender a posição da professora como contrária ao ensino da língua apenas com o objetivo de ensinar funções comunicativas. Para ela, o ensino de uma LE deve ultrapassar os limites do ensino da língua pela língua. PP considera essa visão inocente. Ela defende que o ensino de LE deve exercer um papel de condutor à reflexão do próprio contexto do aluno. Porém, a insegurança com que a aluna respondeu à palavra “poder” sugere que eles ainda não estão muito convencidos do que PP assevera.

3.4.4. A discussão acerca do LD

A professora formadora, declaradamente, mostra-se insatisfeita com os LDs de ELE existentes no mercado, apesar de utilizar um no primeiro período do curso de formação de professores. Essa insatisfação também foi identificada no grupo do 5º ano quando PP perguntou se haviam enfrentado algum tipo de problema referente ao material de pesquisa para preparar a micro-aula.

A1- *Los MD son muy pobres en esa parte ¿no? porque no traen estas cosas que son importantes para que podamos estudiar, para que podamos trabajar y que son esenciales para que escribamos y hablemos bien. Y entonces principalmente, yo tengo un montón de LDs de la escuela ¿sí? y allá no tratan de este tema... y son libros que*

están por todas las escuelas y que se limitan a otros contenidos y acaban rechazando cosas importantes como eso ¿vale?

Essa opinião foi dada por uma aluna antes do início das micro-aulas e antes que a professora fizesse algum comentário a respeito do LD. Isso sugere que os próprios alunos observam limitações nos LDs. Mas ao final de todas as apresentações quando questionados à respeito da dificuldade de encontrar material de pesquisa, os alunos foram unânimes em reconhecer a deficiência existente nos materiais disponíveis que tratassem do assunto (frases concessivas). PP, no momento da discussão, pede sugestões acerca do assunto.

PP- ...porque todo problema tiene que tener una solución. Un problema para nosotros que estamos en el ámbito universitario, que estamos en el ámbito formación de profesores ¿no? Para mí también es un problema dejarle algún material, y... de repente no tienen dónde buscar, dónde investigar ¿qué harían?

Embora, na análise de notas de campo, tenhamos comentado a opinião dos alunos sobre o que poderia ser feito para sanar o problema de MD no âmbito universitário, vemos como prudente destacar alguns excertos extraídos de respostas dos alunos a esse respeito.

A1- Cuando yo fui a buscar los contenidos que me tocaron, yo percibí que los LDs todos tenían el mismo contenido, los mismos contenidos: adjetivos, artículos, o sea, la estructura morfológica de la gramática y no la sintáctica. Entonces yo creo que los materiales tienen sí, que avanzar en eso...

A2- Los materiales aún no están adecuados a los profesores, son muy superficiales.

A3- Reclamar con las editoras. Falta conciencia del poder de los profesores que son los que compran los materiales.

A4- El gran problema de pensar en preparar un material propio es dónde vamos a buscar ese material. A veces, yo voy a preparar mi material para dar mis clases, voy a coger un poquito de este libro, un poquito de aquel, pero todos están carentes. Hay

lógicamente el lado bueno, no podemos solamente criticar, hay cosas que podemos aprovechar, pero hay también muchas cosas que no sabemos dónde encontrar.

Todos os alunos (20) opinaram a esse respeito, mas os excertos que foram destacados referem-se a opiniões comuns entre o grupo. Enquanto os alunos falavam e eram filmados, PP não fez qualquer tipo de intervenção, os interventores eram os próprios colegas. Os depoimentos reafirmam o que já havia sido levantado, o problema da inadequação dos materiais, e geralmente dos LDs. A maioria dos alunos se refere ao contexto universitário, porém eles estendem essa deficiência ao contexto do ensino regular do ELE nas escolas. Finalmente, PP se manifestou e comentou aquilo que na fala dos alunos havia lhe chamado à atenção.

*PP- Hay una cosa que me llamó la atención de lo que han dicho: hay que posicionarse. Estoy trabajando, no quiero repetir los mismos ejercicios de siempre (...) Pero hay que actualizar, no sólo en las últimas tendencias lingüísticas que están por ahí, sino hay que actualizarse en relación a los procesos de aprendizaje.
(...)*

PP- Yo estoy en tal contexto, que es lo que mi alumno quiere, que es lo que mi alumno desea, qué es lo que mi alumno necesita para aprender ¿no? Y dentro de eso, de ese balde, de esa olla grande, está también el libro, el material que nosotros vamos a utilizar.

O discurso de PP demonstra que os alunos, como futuros professores, não poderiam ficar passivos com relação a um material, um LD que não atendesse às necessidades do grupo. Concorde com os alunos que eles devem pensar em quais as características que esperam de um LD, mesmo tendo consciência de que não haverá especificamente um para cada contexto. Além disso, PP incentiva os alunos a darem continuidade aos seus estudos e aprofundarem seus conhecimentos teóricos. Outra questão levantada que primeiramente os alunos comentaram foi a respeito da classe de professores. PP retoma o ponto e cita Celani e Moita Lopes como teóricos que abordam a desunião de uma classe tão numerosa que lida com intelecto, mas que não consegue articular-se em uma só força.

Quando PP afirma que dentro do contexto educacional de LE o LD também está inserido, ela parece reconhecer que inevitavelmente o futuro professor terá que deparar-se com essa ferramenta de ensino, mas que ao utilizá-lo ou adotá-lo não se esqueça de analisar o contexto e a necessidade dos alunos. A proposta de conhecer o ambiente educativo para decidir optar por um determinado material é bastante comentada em sala. Os próprios alunos parecem já haver se conscientizado disso.

De fato a maioria dos professores sente-se pressionado a adotar o LD, sendo até mesmo inconcebível pensar em não utilizá-lo, visto que historicamente, é parte integrante da nossa cultura de ensinar LEs. Contudo a utilização desse material ainda é deficitária, pois nota-se uma extrema fidelidade, por parte dos professores de LE, às idéias sugeridas pelos autores de LDs, levando-os, muitas vezes, a desconsiderar as especificidades do contexto.

Ao se tratar de futuros professores, responsáveis por disseminar o ensino da língua espanhola, espera-se deles muito mais do que ter proficiência na língua, que é possível alcançar com ou sem LD, o futuro profissional necessita do auxílio de um professor que o incentive que o ajude a se conscientizar de que o ensino de uma LE ultrapassa os limites da comunicação verbal, que ensinar uma LE hoje é abrir as portas para o mundo em processo de globalização, é enxergar o próximo e enxergar-se, é aprender a lidar com as diferenças, é cultivar o gosto por algo que na maioria dos casos não é vivenciado, mas que mesmo à distância pode ser admirado. Há muitos conhecimentos que um professor em formação deve aprender e apreender que estão muito além do alcance de um LD. Este último pode ser um grande aliado nesse processo, mas não um fator determinante para a formação, pois esse fator envolve relações humanas que os livros por si só não são capazes de oferecer.

A ação de analisar-se enquanto profissional, entendemos que deveria ser estimulada durante a formação do professor e é um aspecto que analisaremos de PP.

3.4.5. A auto-análise do professor formador e do professor em formação

Nas aulas observadas as palavras análise e auto-análise eram citadas, com certa frequência, pela professora formadora. Assim, tentava tirar deles o medo de serem

analisados por outro professor ou pelos colegas. Propunha ainda a possibilidade de realizar um diário de classe apontando as ações e reações esperadas de uma aula e os problemas nela enfrentados.

Quando fala de auto-análise PP reconhece que a maioria dos professores tem medo de serem analisados porque temem estar fazendo algo errado que seja visto por outra pessoa. Mas como ela mesma afirma:

PP- ...puede que me esté equivocando, puede que mis clases sean pésimas para ustedes, y alguien me lo va a tener que decir. Pero a partir de sus errores, a partir de ese análisis yo voy a crecer. Entonces no tengo que tener miedo de ser analizada...

Com esse discurso a professora estava se colocando como exemplo, inclusive justificando a presença da pesquisadora em sala de aula. Outro motivo bastante claro era o de preparar os alunos para uma análise que seria feita a partir da gravação realizada em sala.

Inicialmente PP relata aos alunos como começou a mudar a sua metodologia a partir da gravação das aulas que havia iniciado há alguns anos atrás.

PP- Ya sé que no tengo que hablar mucho, tengo que salir de escena para que mi alumno entre en escena y de forma integral. Ya sé que tengo que discutir varios temas. Ya sé que yo no puedo intentar ser el tipo de profesora que profesionalmente , yo, eh,... en el inicio planeaba, puntito por puntito. (...) O mi alumno es el actor principal o yo soy profesora tradicional, vamos a escoger.

O relato da professora mostra algumas mudanças quanto ao modo de agir em sala de aula durante sua trajetória profissional. Contudo, observamos que o turno da fala, na maioria das aulas, principalmente nos temas gramaticais é, sem dúvida nenhuma, da PP. Podemos entender a esse respeito que há uma incoerência entre o discurso e a ação da professora. Embora seja bastante questionadora durante a aula, quando toma o turno da fala, costuma estender-se, já em outros momentos, como os de silêncio a professora também toma para si a responsabilidade de rompê-lo, o silêncio parece ser algo que a incomoda.

Após ter tentado sensibilizar os futuros professores a serem analisados, pediu voluntários para serem os protagonistas da análise.

PP- Es importante que ustedes como futuros profesores, sometan al análisis las clases de ustedes, los va a llevar a crecer profesionalmente porque yo no detecto mi error sola.

A princípio os alunos ficaram resistentes a análise, apesar de todo o preparo que PP havia feito, mas depois três alunos concordaram. Na verdade o que estava sendo analisado na ficha, não era a postura do professor ou do material, mas sim a expressão oral do aluno. Ao que parece, o que PP estava tentando fazer era que eles enxergassem as falhas que ainda cometiam na L-a, falhas que eram comuns ao grupo.

Os erros cometidos em sala de aula eram anotados por PP e depois, em outra aula, trazia propostas de atividades para tentar aperfeiçoar o que ainda não estava bem aprendido. Ela, antes da análise da gravação, questionou o grupo sobre o que entendiam como erro na LE, mas eles não souberam como defini-lo, deram a entender que o vêem como algo assustador. Nesse momento PP define o que para ela seria o erro:

PP: "El error lingüísticamente ya no lo vemos como antiguamente. El error es síntoma de aprendizaje, síntoma de que estamos saliendo de nuestra LM y entrando en el universo de la LE. Equivocarse en una LE es lo más normal posible".

Essa definição é condizente com a sua prática, o erro não é desconsiderado ou somente corrigido, PP busca conscientizar seus futuros professores de quais são os erros ainda detectados e lhes fornece subsídios através de material e explicações na tentativa de saná-lo ou minimizá-los. Não quer dizer que o simples fato do aluno reconhecer seu erro significa que não irá errar novamente, mas pode deixá-lo mais alerta.

Através das gravações e das observações, pudemos notar varias diferenças não apenas enquanto às abordagens das participantes, mas também a diferença que o material exercia nos futuros professores. Esses foram os participantes que contribuíram para nossa análise não somente com suas intervenções indiretas de sala de aula, mas

diretamente por meio de um questionário elaborado especificamente para cada uma das turmas, questões que no tópico a seguir serão tratadas.

3.5. Análise dos questionários

Para compreender a visão dos futuros professores a respeito do LD e do MD que era utilizado naquele período de sua formação, assim como para levantar suas perspectivas enquanto ao uso do MD na sua prática, é que aplicamos questionários, compostos de onze perguntas semi-abertas e fechadas. Eles foram elaborados levando em consideração as especificidades de cada grupo, um que usava o LD e o outro não. Lembramos que cada classe tinha em média 18 alunos freqüentes, mas no dia da aplicação dos questionários havia 13 na turma de PP e 12 na de PC.

Embora os alunos não estivessem na sua totalidade, foi possível traçar um panorama à respeito da visão deles enquanto ao MD.

3.5.1. Questionário analisado dos alunos de PC.

As quatro perguntas iniciais do questionário pretendiam conhecer como os alunos-professores avaliavam o livro que estava sendo utilizado na sua formação acadêmica.

Como o gráfico ilustra, a maioria dos alunos considerava que o livro não era adequado para um curso de formação, embora vários achassem que sim.

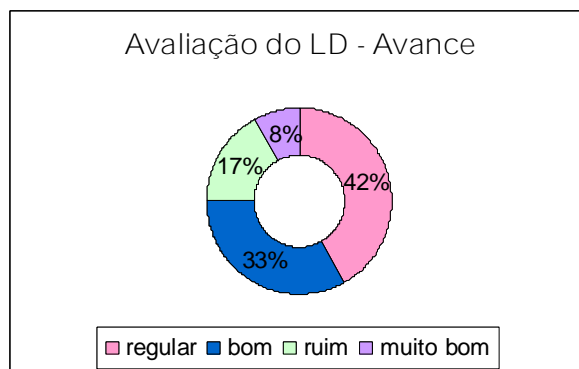


Gráfico 1 Avaliação do Livro didático – “Avance”

A maioria dos alunos 42% considerou o livro regular; 33% o consideraram bom; 17% o avaliaram como ruim e 8% como muito bom.

Ao justificar suas respostas apontaram as seguintes deficiências do LD

- possui poucos textos;
- aborda poucos aspectos culturais;
- sua gramática é muito reduzida e as explicações que contém não são boas;
- os exercícios são repetitivos, descontextualizados e, às vezes, confusos;
- possui falhas.

Aqueles que o consideraram bom coincidiram com algumas opiniões daqueles que os haviam avaliado negativamente. Alegaram que:

- tem muitos exercícios gramaticais, mas poucos textos;
- tem poucos aspectos culturais;
- deixa a desejar no aspecto gramatical.

No entanto, são ressaltados dois aspectos considerados positivos: é um livro atual e variado. Mesmo um aluno tendo avaliado o livro como muito bom, apontou uma ressalva: “mas com pequenas falhas”.

Os alunos-professores expressam inconformidade com o material e levantam os aspectos que achariam necessário que o LD levasse em consideração. Dentre os quesitos, em que os alunos sentem maior carência, eles apontam em primeiro lugar o tratamento dos aspectos culturais. A análise do livro demonstra que a língua aliada à cultura não é um ponto forte do material. Quando aspectos culturais aparecem, a maioria esmagadora, faz referência à Espanha deixando de lado a imensa quantidade de países hispano-americanos que compartilham a mesma língua.

A pouca oportunidade que o livro traz para explorar a expressão oral dos alunos que não seja por meio de perguntas e respostas, e o reduzido número de textos que poderiam aumentar a possibilidade de explorar a compreensão leitora e a conversação, ocupam o segundo lugar das reivindicações.

Em último lugar, eles assinalam que deveria haver uma maior exploração gramatical e um maior volume de exercícios. Isso pode ser um indício de que os seus interesses não estão prioritariamente direcionados à gramática.

Quando questionados acerca da formação proporcionada pelo LD no curso de formação de professores de ELE, a maioria (50%) considerou insuficiente, 42% considerara mediana, e apenas 8% avaliaram o LD como bom para a base acadêmica de professor. Novamente confirma-se que a maioria dos alunos não se mostra satisfeita com o LD adotado pela IES.

Perguntamos aos professores em formação se eles adotariam um livro como “AVANCE” para ministrar aulas de ELE.

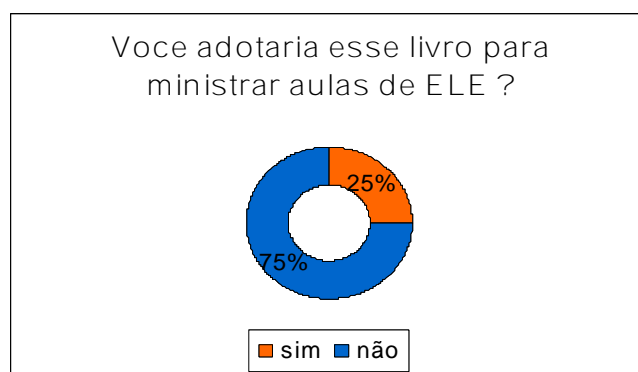


Gráfico 2 Intenção de adoção do LD “Avance”

A maior parte dos alunos-professores, 75%, considerou que não adotaria esse livro para ministrar aulas, já 25% alegou que adotaria.

Mais uma vez eles demonstram descontentamento com o material. Os alunos justificam que não o fariam pelas seguintes razões:

- acreditam que não é confiável, pois contém erros;
- o consideram fraco e que não fornece uma base satisfatória para o ensino da língua espanhola;
- há muitos exercícios e pouca gramática;

Os que se mostram favoráveis a sua adoção alegam:

- possui equilíbrio entre a gramática e os exercícios;
- permite trabalhar todas as competências;
- parece eficiente para direcionar o estudo da língua;

Detectamos uma incongruência na opinião com relação aos exercícios e a gramática presente no LD, pois na segunda pergunta feita sobre o que pensavam que esse material deveria melhor contemplar, embora concedendo-lhe menos importância, alguns afirmaram sentir falta de exercício e gramática e depois afirmaram haver um excesso de atividades em detrimento de explicações gramaticais. Esses dados poderiam indicar que os alunos possuem uma visão compartimentada do LD com qual estudam. Dessa forma acabam formando opiniões esparsas a seu respeito.

Consideramos importante conhecer os possíveis critérios de adoção de um LD para o ensino de ELE que os futuros professores tinham em mente. Novamente a questão cultural veio em primeiro lugar. Eles asseveraram que o principal critério é que o LD deva abordar questões culturais não só da Espanha, mas também de outros países que falam espanhol. Ao que tudo indica conhecer e ensinar a diversidade cultural dos países hispânicos fará parte da prática desses futuros professores.

Em segundo lugar, eles pretendem escolher um LD que possua textos sobre temas interessantes de acordo com a idade dos alunos. Não é raro observar, por exemplo, LDs que abordam assuntos muito genéricos ou aparentemente distantes dos interesses dos jovens, além de não contribuírem para despertar o interesse dos alunos.

Em terceiro lugar, querem um LD que proponha atividades que permitam a comunicação dentro de um contexto real. A artificialidade criada em boa parte dos materiais para desenvolver a expressão oral pode comprometer, inicialmente, a motivação do aluno e levá-lo a não querer comunicar-se, pois não consegue enxergar uma situação de uso real no que está sendo proposto.

Outro critério levantado é o de considerar os conhecimentos prévios dos alunos. Apesar de que haja uma tendência para atender esse quesito, ainda são poucos livros que abordam essa questão. Grande parte está mais interessada em dizer e fazer, do que ouvir aquilo que vem da vivência do aluno. Alguns LDs desconsideram a experiência de

vida dos aprendizes perdendo uma valiosa oportunidade de integrá-los mais no processo de ensino e aprendizagem.

A importância dada às explicações gramaticais e ao número de exercícios reaparece; contudo, nesta lista de critérios, ela posiciona-se no quinto e penúltimo lugar. Esses dados levam-nos a pressupor que o conceito de ensino de língua destes alunos está mais relacionado à cultura e à comunicação, através de temas interessantes, do que à gramática. Os últimos critérios ressaltados foram: o preço acessível, que seja um livro recomendado por colegas da área e que possua imagens representativas.

Ao levantar a opinião dos alunos sobre o papel do LD no ensino do ELE, um número significativo de alunos optou por mais de uma escolha, conforme a figura abaixo:



Gráfico 3 Visão 1 do papel do LD nas aulas de LE¹⁶

40% dos alunos professores consideraram o LD como um guia de conteúdos, o mesmo número, 40%, considerou o LD um guia de conteúdos e 20% como um apoio.

Vemos que as opiniões são divididas quando se trata do papel do LD. Praticamente a metade do grupo afirma que esse material é tanto um guia de conteúdos, ou seja, um referencial de conteúdo a ser aplicado dentro do processo de ensino-aprendizagem, como um apoio e deve ser seguido pelo professor sempre e quando for coerente com a sua abordagem. Essa resposta nos remete à ação de PC diante do LD. Os

¹⁶ Referente ao grupo da professora Carla

conteúdos explorados em sala de aula na disciplina Língua Espanhola 5 são ditados pelo livro e não pela professora formadora. A opinião desses alunos pode estar sendo influenciada pela observação da ação de PC.

Perguntamos aos futuros professores se pretendiam utilizar um LD ao ministrar suas próprias aulas.

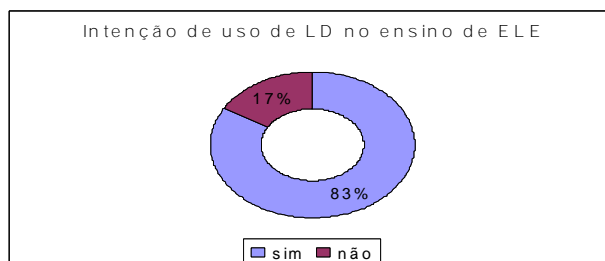


Gráfico 4 Intenção de uso do LD no ensino de ELE

A maior parte dos alunos-professores (83%) tem intenção de utilizar um LD ao ministrar suas futuras aulas, enquanto que 17% não tem essa intenção.

Constatamos que a maioria dos alunos pretende fazer uso dessa ferramenta didática, e justificam essa intenção dizendo que o farão porque:

- é um material de apoio para alunos e professores;
- os alunos necessitam de uma fonte de estudo;
- é um apoio inevitável;
- é um apoio para seguir conteúdos e para orientar as aulas;
- serve como guia;

As duas primeiras razões foram as mais citadas pelos futuros professores e nos parece compreensível que pensem dessa forma, pois realmente é muito difícil e pouco provável que um professor recém formado se sinta seguro para não usar o LD. Embora uma pequena minoria alegue que não pretende adotá-lo porque:

- não quer adotar nenhum LD, apenas usá-lo como apoio;
- deseja usar vários livros.

As perguntas finais do questionário pretendiam averiguar o quanto eles conheciam sobre LDs do mercado editorial e o que opinavam a respeito. A grande maioria (92%) reconheceu que não conhecia bastante LDs de língua espanhola. Mesmo assim opinaram que, dentre os livros que conheciam, 75% não os consideravam satisfatórios.

Indagamos se eles acreditavam que seria possível que houvesse um LD que pudesse atender todos os seus anseios, enquanto professor. Podemos afirmar que 75% deles mostraram-se conscientes de que isso não é possível. Os demais acreditaram que existe essa possibilidade.

A última pergunta pretendia saber que LD consideravam “muito bom” para sua futura profissão. Quase a metade, 45%, afirmou que não conhecia o bastante para dar essa opinião. Houve aqueles que demonstram suas opções:

- “Bienvenidos”
- “Mucho”
- “Hacia el Español”

E alguns alegaram que dependerá da necessidade da turma. E ainda um aluno que argumentou conhecer apenas o LD que estava sendo usado na sua formação acadêmica.

Percebemos que esses futuros professores têm um escasso conhecimento dos livros existentes no mercado editorial, e que para poder posicionar-se de forma crítica necessitariam entrar em contato com vários livros de ELE. Infelizmente é bastante comum, na graduação, o professor que está sendo formado entrar em contato apenas com o LD que é utilizado pelo seu professor formador. Acreditamos que o mais prudente seria antes mesmo de ir para o estágio, ou até mesmo durante esse estágio, que é a fase final do curso, o professor levasse LDs para sala de aula e os analisasse conjuntamente com os seus alunos. É evidente que seria razoável anteriormente haver explorado critérios de avaliação de um material desse tipo, para não acabar caindo na armadilha de avaliar um LD pelas suas características externas, como cores e figuras.

O panorama aqui levantado nos mostra que a maior parte dos alunos-professores deste grupo considera que o LD utilizado não é apropriado para formar um professor de ELE. Posicionam as questões culturais em primeiro lugar de interesse dentro dos critérios que pretendem adotar para um LD e, embora as opiniões estejam divididas quando se trata do papel do LD, alguns o vêem como um apoio. Por fim verificamos que eles têm pouco contato com os LDs que circulam no mercado editorial.

3.5.2. Questionários analisados dos alunos de PP

Na seqüência da análise dos questionários, consideraremos, a partir de agora, as opiniões do grupo de PP dentro de um universo de 13 alunos.

Esse questionário, apesar de possuir características comuns ao grupo de PC, inicialmente era diferente, pois a intencionalidade era saber como eles viam o fato de não estarem utilizando um LD nesse período final de sua formação e como eles agiriam na sua prática, que estava tão próxima.

A pergunta inicial buscava diretamente saber quais eram as impressões acerca de não estar utilizando um LD na sua formação acadêmica. A maioria avaliou positivamente essa questão argumentando:

- avaliavam como interessante, pois acreditavam que dessa forma o professor não ficava preso a uma determinada fonte de pesquisa e metodologia (62%);
- julgavam diferente porque as aulas passavam a ser não tão previsíveis (15%).

Houve também quem considerasse:

- um desafio para aqueles alunos que não são organizados com o MD, principalmente com folhas (15%);
- que o ideal seria elaborar uma apostila (8%).

Os dados demonstram que grande parte dos alunos considera bom não utilizar um LD no curso de formação, embora alguns indiquem ter uma ressalva enquanto à organização. Realmente, temos que reconhecer que o LD apresenta uma estrutura que os

MDs não possuem, talvez por isso alguns tenham sugerido que se elaborasse uma apostila, no intuito de condensar e organizar o material que seria utilizado durante o semestre.

Podemos confirmar a resposta anterior mediante o gráfico a seguir:

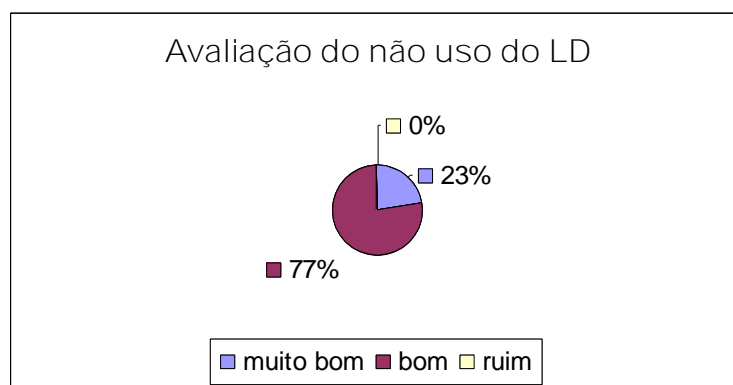


Gráfico 5 Avaliação dos alunos professores em relação ao não uso do LD

77% dos alunos-professores avaliam como bom o não uso do LD no curso de formação de professores de ELE, enquanto que 23% avaliam como muito bom o não uso do LD.

Ao opinarem sobre como avaliavam o não uso do LD, os futuros professores argumentam:

- é muito difícil encontrar um LD que contenha um excelente conteúdo;
- dá mais liberdade para o professor elaborar as aulas e ter contato com outros materiais;
- motiva o professor a buscar novas metodologias para trabalhar temas propostos;
- não restringe as aulas ao conteúdo do LD.

Por outro lado, embora não considere negativo, uma aluna comenta que:

- pode acontecer que o ensino se perca e se torne mais difícil estabelecer uma seqüência de conteúdos.

Concordamos com as avaliações positivas que os professores em formação fizeram à respeito do não uso do LD, mas não podemos deixar de reconhecer que a

aluna que levantou a última questão também tenha razão. Talvez possa ser colocada de forma diferente. O que pode se perder é o próprio professor, se ele não tiver clareza nos seus objetivos e intenções, pois se o professor se desnorteia, conseqüentemente o aluno irá se perder também. O fato de deixar o LD só como uma ferramenta secundária exige muita segurança por parte do professor, assim como a organização tanto dele como de seus alunos. Por essa razão, ressaltamos a importância do planejamento, pois ele guiará o professor em sala de aula durante o curso. Se o professor negligencia o planejamento, i.e., o utiliza com mera formalidade, as possibilidades de perder-se sem o LD aumentam consideravelmente, já que quem o usa, mesmo não tendo claro seus objetivos seguirá o ritmo ditado pelo LD.

Perguntamos aos futuros professores se eles sentiam falta da segurança que o LD oferecia no período de sua formação como professor de ELE. Vejamos o quadro:

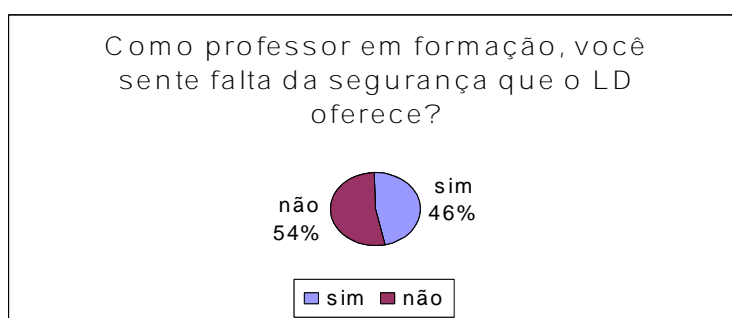


Gráfico 6 Visão dos alunos professores à respeito da segurança do LD

Um pouco mais da metade dos alunos-professores, 54%, alega não sentir falta do LD, já 46% afirma sentir falta do LD.

A maioria dos alunos-professores que respondeu ao questionário justifica não sentir falta, pois:

- um planejamento prévio permite lidar com vários materiais;
- não vêem o LD como segurança, mas como um apoio;
- em determinados momentos o LD pode atrapalhar;
- permite que elaborem seu próprio material usando várias fontes;
- quando surgem dúvidas busca auxílio nas gramáticas.

Há aqueles que sentem falta porque:

- o LD organiza os conteúdos, assim como o desenvolvimento do curso;
- ainda se sente insegura com alguns conteúdos;
- ainda não tem fluência necessária para abolir o LD;
- pode fazer falta um material fixo.

Observemos que embora a maioria se mostre partidária e até confortável sem o uso do LD, ainda há vários temores que deixam alguns alunos inseguros por falta do LD, principalmente porque o consideram um guia de conteúdos e sentem que pode ser perigoso desprender-se desse material. Entendemos que há uma relação entre essa opinião e o próximo gráfico.

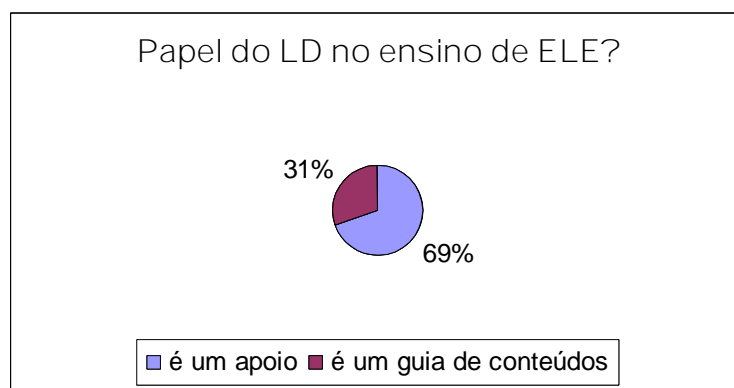


Gráfico 7 Visão 2 do papel do LD nas aulas de LE

Igualmente como foi feito na classe de PC, perguntamos aos alunos em formação de PP qual seria para eles o papel do LD. Neste grupo a maioria (69%) defendeu que o LD era apenas um apoio que deveria ser utilizado sempre que fosse coerente com a abordagem do professor. Já no grupo de PC, as opiniões mostraram-se mais divididas e houve uma maior tendência a considerar o LD como guia de conteúdos. Provavelmente os alunos de PP posicionem-se mais a favor de que o LD seja um apoio, porque isso faz parte do discurso e da prática da professora formadora. Ela argumenta que o LD não deveria ser o direcionador das diretrizes de um curso de ELE, mas sim as necessidades e interesses dos alunos. Detectamos então a influência de ambas as professoras formadoras nas respostas dadas pelos alunos-professores, lembrando que a prática costuma ser muito mais convincente do que o discurso.

No que se refere à utilização do LD nas futuras aulas de ELE, a maioria é favorável a seu uso, como constatamos na figura a seguir:

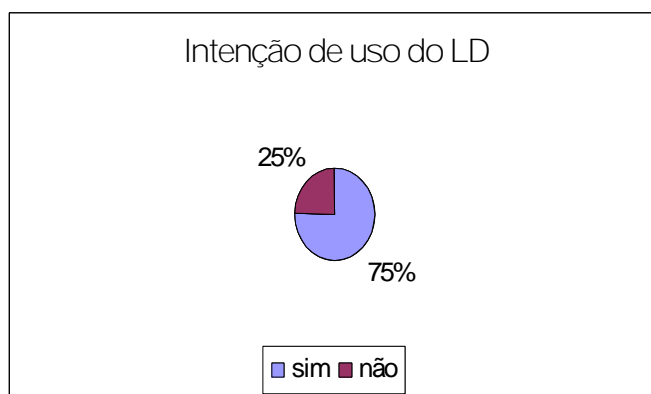


Gráfico 8. Intenção de uso do LD no ensino de ELE

A maior parte dos alunos-professores, 75%, tem intenção de usar o LD nas suas futuras aulas e 25% afirmam não ter essa intenção.

Dos 75% dos alunos-professores de PP entrevistados, dois alegaram que é uma exigência da escola, portanto não podem fugir disso, outros dois justificaram que é importante que os alunos tenham um material como esse para que possam estudar, dois declararam que pretendem usá-lo porque é mais fácil tê-lo como guia e dois porque pensam que esse material oferecerá uma base mais estável. Um dos alunos respondeu que utilizaria o LD até que se sentisse mais seguro com os conteúdos.

Aqueles que não têm intenção de usar o LD em suas futuras aulas de ELE afirmaram que os LDs ainda deixam muito a desejar e que têm interesse em elaborar e montar seu próprio material.

Os dados indicam que boa parte dos alunos-professores são favoráveis ao uso do LD no ensino de uma LE. Nota-se, por algumas respostas, que alguns se sentem obrigados a utilizar o LD porque a escola assim o exige, então nos perguntamos: por que motivo um professor específico da área, que se preparou academicamente para assumir essa profissão não tem autonomia para poder escolher o material com que deseja trabalhar em sala de aula com seus alunos? Várias poderiam ser as hipóteses para dar resposta a essa pergunta, mas principalmente a crença de que o LD é tão necessário

no ensino de uma LE, que é inconcebível não utilizá-lo. Por outro lado, observamos que a autonomia do professor pode ser barrada dentro da própria escola, por coordenadores ou diretores que não aceitam as sugestões do professor.

Os critérios de seleção do LD deste grupo não diferem muito do grupo de PC. Igualmente ao outro grupo o primeiro quesito do material é que aborde questões culturais de países hispânicos, não apenas da Espanha. Em segundo lugar, que proponha atividades que permitam a comunicação dentro de um contexto real. Em terceiro, que o LD ofereça textos interessantes de acordo com a idade dos alunos e leve em consideração seus conhecimentos prévios. Um item não ressaltado pelo outro grupo e foi destacado em quarto lugar é o preço acessível e em último lugar que possuísse um bom volume de explicações e exercícios gramaticais, assim como que seja recomendado por colegas.

Novamente a gramática passa a ser a última das exigências que, segundo eles, um bom LD deve conter. Os futuros professores se mostram mais interessados em explorar assuntos culturais para que os seus alunos possam desenvolver atividades comunicativas dentro de um contexto real, levando em conta os conhecimentos prévios desses alunos e, principalmente, que seja economicamente acessível. Observemos que o perfil desses futuros professores, embora com bases de formação diferentes em relação ao MD, ambos têm expectativas do LD muito próximas. Infelizmente os LDs não estão ainda voltados primariamente para esses aspectos culturais, mas acreditamos que a formação e a atitude dos professores frente ao MD possa mudar esse quadro.

Perguntamos ainda aos alunos de PP se conheciam bastante LDs da área de ensino de ELE e a maioria (78%) respondeu que não. Mesmo assim 78% responderam que não se sentiam satisfeitos com os LDs ofertados no mercado. Por se tratar de um grupo que está no ano de conclusão do curso é um pouco preocupante saber que ainda têm pouco conhecimento sobre os LDs que há disponíveis. Consideramos importante que o professor conheça e esteja atualizado com relação aos livros que são lançados e possa avaliar as novas propostas feitas pelos autores e aproveitar o que seja interessante para seu contexto.

Praticamente todos os alunos, 12 dentro de um universo de 13, têm consciência de que não é possível que um LD possa atender todas as suas aspirações, enquanto professor, visto que esse material é elaborado para atingir um grande número de pessoas, às vezes, em grande parte do mundo. Por essa razão, é que o professor é o responsável em adaptar o LD àquilo que melhor atender às necessidades e interesses dos alunos.

Os LDs considerados pelos futuros professores como excelentes ou muito bons foram: “Español para extranjeros”, “Puentes”, “Español Sin Fronteras”, “Expansión” e “Español para brasileños”. Os outros oito alunos não responderam a essa questão. Observou-se que três dos cinco livros citados são importados e um, o primeiro, havia sido anteriormente utilizado no curso de formação de professores antes de ser substituído pelo “Avance”.

Na última pergunta, que era seqüência da anterior, questionamos o que fariam caso não houvesse um tipo de LD que considerassem muito bom. Nove alunos responderam que buscariam MD em fontes variadas como internet e LDs e apenas um sugeriu a elaboração de uma apostila. Três alunos não responderam.

Os dados sugerem que os alunos do grupo de PP têm mais consciência do papel do LD no ensino de ELE, provavelmente essa opinião tenha sido influenciada pelas discussões durante as aulas de PP a esse respeito. O LD dentro da perspectiva deste grupo assume um papel secundário, um pouco diferente do grupo de PC que ainda lhe atribui uma grande responsabilidade como guia de conteúdos.

Após ter em mãos os questionários dos alunos, retornamos as nossas participantes para apresentar-lhes as opiniões dos alunos e retomar algumas questões que haviam sido abordadas na entrevista inicial. Esses dados serão elucidados na próxima seção.

3.6. Análise da sessão de visionamento

Decidimos comentar alguns dados previamente levantados, ainda no início da análise, para discutir com as professoras formadoras na sessão de visionamento. O encontro ocorreu no mês de junho, época em que estavam finalizando o período letivo.

A intenção de revisitar as professoras era retomar a questão da influência do MD nos professores em formação, que haviam sido abordadas na entrevista inicial, para contrastar com a explicação inicialmente dada, discutir sobre os possíveis critérios de seleção de MD, comentar os resultados dos questionários, para que as professoras formadoras tivessem uma visão panorâmica da opinião dos seus alunos acerca do MD e avaliar a experiência de ter uma observadora dentro de sua sala de aula realizando uma análise.

Durante as seções foram feitas algumas colocações para que as participantes comentassem. Iniciaremos a análise pelas informações coletadas com PC.

Observamos que PC, apesar de ser fiel ao LD adotado, em algumas aulas utilizou material retirado de outros LDs e até da internet, referentes a exercícios gramaticais. Questionamos PC se havia algum tipo de critério para a seleção desses materiais extra livro. A professora alegou que não seguia qualquer tipo de critério, que apenas colhia material que lhe desse suporte para complementar as lacunas que o LD continha. Mas essas carências, pelo que a professora explicou, não vão além de problemas de falta exercícios para a gramática que ele contém.

Discutimos com PC se o processo de ensino deveria estar focado no LD e ela mostrou-se partidária a essa colocação. Afirmou que o próprio nome “livro didático” já especificava que era um material indicado para ensinar, mas demonstrou ter consciência de que ele tem lacunas e que é necessário ter outro tipo de material (não especificou qual) para complementá-lo.

Mencionamos a existência de listas propostas por alguns autores (Ramiro 1996, Byram e Fleming 2001, Fernandez López 2004) para fazer a seleção de LD e MD, mas não tinha conhecimento de nenhuma e comentou que todas as vezes que havia começado a trabalhar com um LD, não teve a liberdade de escolhê-lo. Isso sugere que a verticalização do LD é bastante comum e, ao fazer isso, retira-se do professor a

possibilidade de optar por um LD que esteja mais próximo das necessidades do seu contexto, visto que não há profissional melhor indicado para fazê-lo que o próprio professor, conhecedor da sua sala de aula.

Voltamos a perguntar sobre a influência que o LD utilizado exerce no aluno-professor que futuramente terá que escolher um material didático para trabalhar na sua sala de aula, e novamente PC confirmou que há influência, neste caso negativa, pois percebia que os alunos não gostavam do LD, então ela mesma acreditava que seus alunos não adotariam um livro como esse, como a professora mesma afirma, extremamente estruturalista e com explicações gramaticais não muito claras.

Ainda sobre o LD conversamos a respeito do seu direcionamento, i.e., se o livro estava voltado ao ensino da língua pela língua ou se de alguma forma ele estava voltado para a formação de professores. Logo quando foi feita essa colocação, PC demonstrou não compreender o que queríamos dizer, de forma que tivemos que explicitar melhor. Nesse momento, ela elogiou o LD, afirmou que ele trabalhava outras competências além da gramatical (não se referiu a quais), e explorava aspectos culturais, embora fosse muito estruturalista. PC cai em contradição ao elogiar o livro, anteriormente considerado por ela como ruim e ao afirmar que explorava aspectos culturais antes avaliados como escassos e centralizados na Espanha.

Na verdade observamos durante a sessão de visionamento que PC não tem bem claro o que seja cultura ou aspectos culturais, pois ora afirma gostar da forma como o LD aborda esse assunto, ora se mostra insatisfeita. Sugeriríamos que PC explorasse melhor o tema para melhor compreendê-lo através de leituras da área (Coll 2006, Kramsch 1988, Viegas Fernandes (2006).

Inferimos que PC tem uma imagem positiva do LD “Avance” com algumas ressalvas, principalmente que necessita ser complementado.

Durante todas as aulas assistidas de PC, houve apenas um momento, nas mini-aulas, em que a professora, referindo-se aos alunos como futuros professores, enfatizou a necessidade de saber bem o conteúdo (gramatical) para poder ministrar aulas. Em nenhum outro momento houve qualquer tipo de pergunta, reflexão ou colocação de PC

sobre os futuros professores. Esses dados sugerem que PC está voltada ao ensino da língua espanhola, mas não necessariamente à formação contemporânea de professores de ELE.

A nosso ver, formar um professor não pode restringir-se ao ensino da LE. Ele necessita, além da competência lingüístico-comunicativa, desenvolver outras competências, anteriormente citadas (Almeida Filho, 2007), deve aprender a ser crítico e reflexivo não apenas do seu ensinar, mas da sociedade como um todo. O reconhecimento da abordagem de um professor já é um sinal de progresso. O papel daquele que analisa a abordagem do professor é auxiliá-lo nesse reconhecimento. Por essa razão, decidimos perguntar à professora, que não sabia exatamente o motivo real da nossa estadia temporária em sua sala, como avaliou a experiência de ter uma pesquisadora durante suas aulas. PC afirmou que a princípio foi muito difícil, primeiramente porque não teve escolha, foi-lhe apenas comunicado que haveria uma pesquisadora para observar o uso do LD e depois porque se sentia um pouco apreensiva com a nossa presença, mas logo PC disse que se acostumou e conseguiu ficar mais à vontade.

Concordamos com a professora de que não é fácil ter alguém nos observando, principalmente com intenção de analisar-nos, vemos que o ideal seria que o próprio professor interessado no seu crescimento convidasse uma pessoa da área de sua confiança com quem pudesse trocar idéias e sentir-se mais à vontade. O clima tenso em que o professor fica, ao ser observado, pode comprometer o seu desempenho em sala de aula.

Ao discutirmos os resultados parciais dos questionários PC, afirmou não surpreender-se com as respostas, pois os alunos durante as aulas demonstravam não gostar do LD. Ela concordou com eles ao afirmar que o livro tem atividades descontextualizadas e incorreções. Acrescentou ainda que na coleção dos três livros há exercícios que se repetem de um livro para outro na íntegra. Compartilhou ainda da opinião dos alunos sobre a base insuficiente que o LD utilizado estava oferecendo para a formação desses futuros professores de ELE; no entanto, não fez sugestões para melhoria.

Consideramos que poderíamos ter contribuído mais para a reflexão de PC se tivéssemos realizado a sessão de visionamento depois de ter analisado todos os dados. Por essa razão avaliamos como muito limitada a nossa contribuição com PC. O ideal seria retornar novamente com os dados todos analisados e discutir ponto por ponto. Ainda assim, apesar das limitações, acreditamos que conseguimos despertar na professora reflexões, ainda que iniciais, acerca da sua abordagem, da maneira como deve lidar com professores em formação e do uso do LD.

O encontro com PP foi bem mais demorado e deu-nos a impressão de que ela estava ansiosa para saber o que tínhamos a lhe dizer.

Começamos nossa conversa falando a respeito dos critérios de seleção do MD que era utilizado durante as aulas. PP afirmou que o principal critério era que o material despertasse o interesse nos alunos. Por essa razão logo no início do semestre, após trabalhar a função social do professor de LE, ela pediu que sugerissem assuntos que considerassem importantes para sua formação e interessantes para discutir durante as aulas. PP declarou que eles sugeriram os assuntos e ela se encarregou de agrupá-los em blocos temáticos. A intenção era proporcionar aulas menos gramaticais e discussão de temas relevantes para os futuros professores e pertinentes para a professora formadora.

PP criticou as pautas que os LDs oferecem aos professores e aos alunos, porque muitas vezes elas não condizem com o interesse do grupo. Dessa forma não usar o LD lhe dá a possibilidade de realizar essas escolhas juntamente com seus alunos. Justificou que ela não deixa de explorar a gramática, mas que isso decorre das necessidades detectadas pela professora e das solicitações feitas pelos alunos. PP afirma que esse grupo recebeu, durante quatro anos, input gramatical e que era necessário colocar tudo isso em prática.

PP criticou os enfoques comunicativos, afirmando que eles limitaram muito os professores, que a teoria advinda desses enfoques restringiu-se à funções comunicativas e esqueceu-se de explorar a função social do idioma. Ela acredita que o professor de LE não deve desvincular-se das questões sociais. No entanto, a AC embora tenha bases ecléticas, como Richards e Rodgers (1986) afirmam, não desconsidera o componente social. Essa abordagem visualiza o aprendiz como um indivíduo integrado a um

contexto particular, e procura explorar a LE a partir das necessidades e interesses do grupo, portanto é difícil pensar que questões sociais não estariam incluídas nesses interesses. Nesse caso o professor, crítico e reflexivo, consciente do seu papel social, é o principal responsável por levar o aluno, através de materiais pertinentes e discussões em sala de aula, a analisar sua realidade e desmistificá-la.

Na grande área da LA, Pennycook (2006) defende que as áreas de concentração de estudos devem avançar na dimensão crítica e abordar temas sociais como sexualidade, ética, desigualdade, dentre outros, que até então não eram considerados nos estudos da LA. Vemos que, no ensino-aprendizagem de línguas, área de concentração mais desenvolvida dentro dessa ciência, essa discussão não poderia ser desconsiderada.

Com relação ao ensino de ELE para professores em formação, PP assevera que sempre considerou que não poderia basear-se nos LDs e essa visão foi reforçada com o mestrado que, de acordo com a professora, abriu-lhe caminhos que anteriormente ainda eram intuitivos e deu-lhe a possibilidade de enxergar melhor o cenário e as perspectivas.

Comentamos a respeito das listas de critérios que haviam sido explanadas com PC, igualmente PP alegou não conhecer nenhuma. Explicou que há muitos trabalhos e pesquisas sobre formação de professores, porém essa teoria, segundo PP, não orienta o professor na prática, então cada um segue seu próprio caminho. Segundo ela há uma carência de orientação prática por parte dos teóricos e falta material de ELE voltado à formação dos professores, pois acredita que não é um mercado economicamente interessante para as editoras.

A respeito da influência do MD usado durante suas aulas, PP espera que leve seus futuros professores, além de trabalhar as quatro habilidades básicas da LE que utilizem temas sociais, da mesma forma como ela faz em suas aulas.

Quando comentado sobre a insegurança que alguns alunos-professores sentiam sem o uso do LD, PP atribui esse fato à incerteza dos alunos na falta da competência lingüístico-comunicativa da LE. Acredita que seria necessário mais do que cinco anos (esse é o último grupo dentro dessa modalidade de cinco anos). PP comenta que está propondo a esse grupo um curso de formação continuada, pois afirma: “*yo no creo que*

el trabajo del profesor acaba cuando los alumnos se gradúan y van para el mercado de trabajo. Creo que nosotros debemos intentar salir de nuestra casa y ver en que podemos colaborar en la escuela pública”.

Em meio aos LDs que são ofertados no mercado editorial para atender a demanda do ensino fundamental e médio, PP afirma que há materiais de excelente qualidade, mas no que se refere à formação de professores não, por isso sua proposta seria eliminar o LD do curso de formação de professores de LE, já que não há um material adequado. Ainda assim, esses materiais considerados por ela excelentes também necessitam ser complementados.

A professora mostrou-se muito satisfeita ao saber que seus futuros professores pretendiam complementar o LD que porventura adotassem. Sentiu como se isso fosse uma consequência do seu trabalho, conscientizá-los de que não há livro ideal, mas sim contexto real.

Perguntamos como avaliava a experiência de ter uma pesquisadora em sala de aula e a professora disse que considerou bastante positivo, apesar de que naquele momento estava ansiosa por causa da sua dissertação. Reconheceu que foi um risco que correu ao se expor a que a pesquisadora lhe dissesse que o trabalho que estava desenvolvendo era bom ou ruim, mas que, como acredita que todos os professores estão sempre em formação, é importante que um observador externo nos veja de outro ponto de vista e possa ouvir as opiniões a respeito do nosso trabalho. Considerou que seria uma medida a mais para auto afirmar-se na sua proposta metodológica.

Analisamos que o perfil das duas professoras difere principalmente porque uma está tentando encontrar a sua abordagem e entender como deve ensinar, aonde quer chegar, e não ficar no campo ilusório das idéias, experimentando possibilidades, apostando que elas são factíveis. Enquanto a outra professora ainda não conseguiu visualizar esse caminho, o LD ainda é quem a conduz, embora não tenha consciência disso.

Temos como hipótese que as leituras mais aprofundadas de PP, providas do seu curso de mestrado como pesquisadora, aliado a reflexões conjuntas e individuais no seu curso tenham contribuído para a sua atual postura como professora.

Professora Carla (PC)	Professora Patrícia (PP)
<p>Usa LD, define-o como instrumento de apóio, mas o usa como guia.</p>	<p>Não usa especificamente LD, o considera um instrumento.</p>
<p>Alinha-se a Abordagem Gramatical, embora deseje a Abordagem Comunicativa.</p>	<p>Alinha-se a Abordagem Comunicativa. Propõem uma formação reflexiva.</p>
<p>Desconhece critérios teóricos de seleção e afirma não ter critérios de seleção de MD.</p>	<p>Desconhece critérios teóricos de seleção de MD, contudo procura selecionar MDs que despertem interesse e sejam relevantes para a formação dos alunos-professores.</p>
<p>Os alunos-professores de PC consideram o LD usado, não adequado a um curso de formação de professores.</p>	<p>Os alunos-professores de PP consideram positivo o não uso do LD no curso de formação, afirmam não sentir falta dele.</p>
<p>Consideram o LD um guia de conteúdos e um material de apóio.</p>	<p>Consideram o LD um apóio.</p>
<p>A maioria tem intenção de usar um LD em suas futuras aulas, embora pouco</p>	<p>A maioria tem intenção de usar um LD em suas futuras aulas, embora pouco</p>

conheçam os LDs disponíveis no mercado.	conheçam os LDs disponíveis no mercado.
---	---

Quadro 5. Quadro comparativo entre professora Carla e professora Patrícia

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dar início a esta investigação científica, sabíamos que estávamos adentrando em um labirinto, corríamos o perigo de perder-nos e o risco de não encontrar a saída. No entanto, após ter trilhado meses de exaustivas leituras, convivido com outro universo acadêmico, com diferentes visões do que venha a ser formar um professor de LE, percebemos que esse labirinto tem várias portas de entrada, no entanto o número de saídas é incontável. Quando afirmamos que são incalculáveis nos referimos à diversidade de aspectos fascinantes com os quais vamos nos deparando no decorrer do estudo e que mereceriam a nossa atenção. Contudo, munidos de nossos objetivos, não deixamos de enxergar o meio, mas cuidadosamente focamos nossa lente e percebemos que dentro desse microcosmos havia um universo a ser explorado. Portanto, as conclusões que aqui apresentamos não têm a pretensão de ser irrefutáveis, mas sim colaboradoras de elementos que possam despertar reflexões e lançar sementes de motivação para estudos vindouros.

Este tópico, que encerra as idéias gerais do nosso trabalho, está composto de cinco partes. Na primeira, são retomados alguns pontos relevantes do estudo e as perguntas de pesquisa. Na segunda, propomos algumas implicações para a formação de professores relacionada ao material didático. Na terceira e quarta partes, são expostas, respectivamente, as limitações deste estudo e algumas sugestões de futuras pesquisas. Por último, tecemos algumas considerações finais sobre este trabalho.

Retomando as perguntas de pesquisa

Antes de retornar às perguntas que guiaram este estudo buscando encontrar respostas, mesmo que provisórias, retomaremos os pontos centrais do nosso trabalho para melhor guiar o leitor ao final dessa trajetória.

Decidimos, inicialmente, fazer um levantamento diacrônico do conceito de abordagem destacando duas macro abordagens paradigmáticas no ensino de LE (cf. Almeida Filho). A nossa intenção, a partir da discussão desse conceito era demonstrar a variabilidade de ações do professor segundo a abordagem que seguisse, mesmo de forma intuitiva. Ainda assim, entendemos que todos os professores possuem uma forma muito singular de guiar suas ações em sala de aula e que estas estão, relacionadas a sua abordagem e baseadas nas suas crenças, mas que também apresentam características comuns, algumas, fruto da sua formação, outras, da sua experiência.

Fizemos questão de ressaltar que a abordagem empregada para formar um professor de LE tem uma gênese diferente do ensino de LE para outros fins. É diferente ensinar LE a alguém que deseja ou precisa aprendê-la por motivos variados do que ensinar a alguém a como ensinar a língua. É preciso despertar nesse indivíduo, além de sensibilidade para perceber as diferentes formas de aprender dentro de uma sala de aula, tolerância, bom senso e respeito, que devem ser constantes em sua vida profissional. É preciso também instrumentalizá-lo, além de lingüístico e gramaticalmente, teoricamente, através de leituras, discussões e reflexões que o conduzam ao desenvolvimento das competências esperadas de um professor de LE contemporâneo engajado com seu papel social. (cf. Almeida Filho)

Destacamos as diferenças existentes entre MD e LD, as funções que desempenham no ensino e especificamente no contexto de formação de professores de LE. Detivemos-nos com maior profundidade no LD, visto que ele ainda é bastante utilizado nos cursos de formação de professores de LE. Realizamos um levantamento de critérios para adoção e/ou avaliação de LD e MD que alguns autores propõem, enfatizando a importância do posicionamento consciente do professor formador diante desses materiais.

Após essa etapa levantamos os efeitos da incompatibilidade e/ou compatibilidade entre o LD e a abordagem do professor formador e como a aula se modula com ajuda dessa ferramenta.

A partir dos dados obtidos através da análise dos variados instrumentos, traçamos um perfil das professoras formadoras, na tentativa de delinear a relação coerência entre a abordagem explicitada, o material utilizado e a forma como ambos se concretizavam em sala de aula.

A aplicação dos questionários nos permitiu visualizar o ponto de vista daqueles que direta ou indiretamente são influenciados pelas ações do professores e os meios de que disponibilizam para o ensino, os alunos-professores. Por meio dessas opiniões, pudemos observar o papel atribuído ao LD no ensino de LE e os pretensos critérios de adoção do LD.

Após a análise das aulas observadas, podemos retomar as perguntas que fizemos na parte introdutória desta dissertação e procurar respondê-las.

Embora consideremos as duas últimas um desdobramento da primeira, teceremos nossos comentários separadamente.

1. Em que medida a abordagem assumida pelo professor formador é compatível com o material e/ou livro didático utilizado?

Consideramos, no início deste terceiro capítulo, que para delinear a abordagem de um professor seria necessário, além de levantar os preceitos dos professores participantes sobre determinados conceitos (Almeida Filho 2005 d), ir a campo e lançar mão de meios diferentes para confrontá-los com sua postura em sala de aula. Por esse motivo avaliamos como prudente retornar à colocação das professoras formadoras a respeito de sua abordagem.

PC, explicitamente, não encontra elementos para argumentar sobre sua abordagem e afirma que de cada uma retira algo que lhe pareça proveitoso. A análise feita nos leva a crer que sua abordagem ainda está no nível intuitivo, orientada por

crenças e experiências de ensino e aprendizagens anteriores. PC não fundamenta em nenhum momento o porquê de suas ações ou o que a leva a tomar determinadas atitudes em detrimento de outras. Consideramos que, no nível de formação de professor de LE, o fato de desconhecer as suas bases de ação é algo preocupante que torna o professor muito mais vulnerável diante da influência de terceiros (Rinvolucrí,1990), os autores de LDs.

Retornamos à questão de que as abordagens de ensino são tão variadas quanto o número de professores existentes, visto que cada um possui uma história de vida, formação e contexto de trabalho diferenciado (cf. Almeida Filho). Contudo, é possível, mesmo dentro de toda essa diversidade, balizar paradigmaticamente a que macro abordagem PC está mais alinhada. Suas ações, assim como seu planejamento (anexo) e forma de explorar o LD nos levam a afirmar que, apesar do desejo de seguir a abordagem comunicativa, ela ainda segue fortemente os preceitos da abordagem gramatical com base skinneriana. Suas ações demonstram que, no ensino da língua, a exploração dos pontos gramaticais e a cobrança da expressão oral sem erros estão na base da pirâmide do seu ensinar.

Observando a prática de PP e confrontando-a com seu discurso, notamos que há coerência entre a sua abordagem e o uso do MD, que ainda não tem um nome definido por ela, mas que se baliza as características da AC com base na formação reflexiva. Observamos que PP enfatiza o aprendizado da LE por meio da interação com a L-a; introduz textos autênticos; instensifica experiências pessoais dos alunos como elementos que contribuem para a aprendizagem em sala de aula; tenta relacionar a aprendizagem da linguagem utilizada em sala da aula com a que é utilizada fora dela; dá oportunidade ao aluno de desenvolver sua competência comunicativa assim como sua aprendizagem (Nunan 1992).

Da mesma forma que PC, PP se declara eclética e deixa claro que, embora esteja propondo uma nova forma de ensinar a LE em um curso de formação de professores, não desconsidera as outras teorias de ensino e aprendizagem. Ressaltamos a afirmação de Richards e Rodgers (1986) de que a AC não corresponde a nenhuma autoridade única e que há visões diferentes sobre essa mesma abordagem. Os próprios autores afirmam que as teorias da AC são um tanto ecléticas.

Balizamos PP dentro dessa proposta por identificar em sua prática características relacionadas à AC, como Richards e Rodgers (op.cit.) propõem. A língua é considerada um sistema que se usa para expressar significado, tem a função de interação e comunicação. PP acrescenta a função de reflexão e descristalização de valores e opiniões a partir de temas sociais. As unidades fundamentais da língua não se reduzem a elementos gramaticais e estruturais, mas sim à categoria de significado comunicativo que se dá através do discurso. Além disso, PP procura observar as necessidades e interesses dos alunos professores, levando MDs, que evidentemente passam pelo seu crivo de formadora, sem esquecer de desenvolver e discutir ações e problematizações que poderão ser úteis na prática desses futuros docentes.

Como observamos, o MD proporcionava liberdade a PP de explorar diferentemente alguns aspectos relacionados à língua (culturais, políticos, morais, sociais) e que dificilmente um LD poderia abordar de forma tão variada e ao mesmo tempo tão específica a realidade dos alunos.

A realidade do MD no Brasil, no que concerne à formação de professores de ELE, é que esse tipo de material é escasso e ainda há pouca produção interna. Como a própria professora afirma, a maioria dos materiais teóricos é importada da Espanha e contém, em grande parte, uma visão eurocêntrica do que seja ensinar LE a um estrangeiro, fornecendo pouco material que considere a especificidade do falante brasileiro.

Observamos que PP não propõe, no uso do MD, simulação de comunicações, realização de projetos em sala, mas sim discussões sobre temas reais do contexto dos próprios alunos, em que eles podem contribuir com os seus conhecimentos prévios e experiências de vida, incrementados às discussões. O que significa que o insumo (Krashen, 1982) não é gerado apenas pelo MD, mas cada aluno é, potencialmente, uma fonte de insumo, assim como o professor.

O papel do MD então seria o de detonador desses conhecimentos que os alunos já possuem, polemizados pela professora, discutidos e refletidos em classe entre todos os colegas. A autenticidade do MD, ao que tudo indica, passa a ser um elemento

motivador entre os alunos-professores que conseguem relacionar significados introduzidos no MD com a vida real.

Nota-se que PP busca despertar em seus alunos a consciência do aprimoramento da competência lingüístico-comunicativa e entrelaçá-la a competência teórica e a aplicada, abrindo caminho para o desenvolvimento da competência profissional.

Sabemos que a caminhada em busca dessas competências para um professor de LE constantemente precisa de aprimoramento. O fato de conscientizar que esse caminho não se limita à graduação, já é importantíssimo.

Não basta o acesso às informações, é necessário refletir sobre essas informações que devem gerar conhecimentos.

1.a. Quais os critérios de seleção do material adotados pelos professores do curso de formação?

Ambas as formadoras afirmaram não conhecer nenhum tipo de critérios proposto por teóricos da área de ensino e aprendizagem para seleção do LD ou MD.

Acreditamos que o acesso aos critérios que os autores citados (Ramiro 1996, Byram e Fleming 2001, Fernandez López 2004, Sternfeld 1997, Holden e Rodgers 1997) propõem para a análise do MD não seja suficiente. Elas devem ir acompanhadas de ponderações intuitivas, experienciais e de uma base teórica que levem a considerar aquilo que seja mais relevante ao seu contexto.

PC afirma não seguir nenhum tipo de critério para selecionar material didático extra LD, mas pelo que presenciamos e apresentamos em anexo, o seu critério, mesmo que intuitivo, é de que o material deveria trabalhar temas gramaticais, exercícios que explorassem a forma, algo muito valorizado por PC. O interesse dos alunos é pouco considerado, pois ela centrava-se nos interesses que o LD propunha. Vale lembrar que PC não teve a oportunidade de escolher o LD que utilizava, mas tinha liberdade para explorá-lo.

PP afirmou ter um critério inicial, o material deveria despertar o interesse do aluno, além disso, deveria ser relevante para sua formação como professor. Como Ramiro (1996) sugere, é importante que o professor tenha critérios de seleção para adotar o MD, caso contrário correrá o risco de usar um MD não adequado ao grupo. Nesse caso, um planejamento prévio responsável e flexível, desempenhará um papel basilar para o desenvolvimento do seu trabalho.

Acreditamos que a abordagem norteadora do professor, aliada aos critérios de seleção do seu material de ensino e aos objetivos que pretende alcançar, serão elementos integradores que servirão como diretrizes de ensino da LE. É importante que não esqueçamos da contribuição do aluno em todo esse processo, uma vez que ele é o agente principal do processo de ensino e aprendizagem.

As professoras formadoras poderiam se beneficiar se tivessem acesso às propostas dos estudiosos sobre os critérios para adoção de MD e até, a partir destes, criar novos critérios específicos ao seu contexto.

A segunda pergunta, que também é uma extensão da primeira, buscava investigar como os alunos-professores estavam sendo influenciados pelos materiais usados pelas professoras formadoras.

1.b.Como a escolha do MD ou LD pode influenciar um professor em formação?

Conforme os resultados da nossa análise poderíamos entender que as escolhas do material didático assim como da abordagem do professor formador influenciam fortemente os alunos-professores.

No caso do grupo de PC observamos que os alunos-professores têm uma tendência tanto de ensino como de aprendizagem voltado para abordagem gramatical, embora tenham expressado no questionário que um dos últimos itens que considerariam para adotar um LD seria a gramática.

Este fato mostra que as ações da professora formadora, assim como o LD que utiliza, estão influenciando a formação dos futuros professores. O habitus, destacado

por Bourdieu (1991), está se propagando sem que haja reflexão sobre as práticas por parte dos alunos ou da professora, embora ela reconheça a influência da práxis do professor formador naqueles que estão em formação. No que se refere ao LD, que a maioria dos participantes da pesquisa pretende adotar, conseguem-se vislumbrar mudanças em relação às características que ele deve conter, voltado mais para aspectos comunicativos e culturais do que gramaticais. Há indícios de que isso se deve, em grande parte, à insatisfação gerada pelo LD em uso.

Os alunos professores de PP também são fortemente influenciados tanto pela prática, quanto pelo discurso da professora. Poderíamos entender que o uso do MD autêntico, diversificado e relevante para os alunos possa ter alguma relação com as respostas ao questionário e levado a avaliar positivamente o não uso do LD em um curso de formação de professores de LE, assim como se nota a influência de PP na visão dos alunos sobre o LD como um apoio, um instrumento auxiliar para o ensino.

Todos esses elementos nos levam a crer que cada professora está proporcionando uma base de formação diferente aos seus alunos. PC, intuitivamente ou implicitamente, propõe um ensino mais conteudista, carente de reflexões e muito fiel ao LD. Já PP explicitamente propõe uma formação reflexiva, em que os alunos-professores possam dialogar, discutir, questionar entre eles e o formador temas pertinentes à sua formação e ao entorno social ao qual pertencem.

Acreditamos que o grupo de PP tem uma chance potencialmente maior de desenvolver as competências propostas por Almeida filho (op.cit) do que o grupo de PC. E isso se deve, em grande parte, à consciência da abordagem da professora formadora aliada a seus estudos teóricos, discussões e reflexões provenientes do curso de mestrado que concluiu e lhe dera a oportunidade de visualizar com maior clareza com é sua prática e que tipo de professor deseja formar.

Algo que nos chamou atenção é que as duas participantes da pesquisa embora trabalhassem na mesma instituição, às vezes com as mesmas disciplinas, parecem não trocar idéias a respeito da formação que estão oferecendo. Como se fossem dois universos paralelos onde não há interseção, perdendo a oportunidade de trocar experiências e enriquecer suas práticas.

Contribuições do estudo

Nos levantamentos feitos a respeito de estudos que analisassem o uso do LD em cursos de formação de professores de LE, não constatamos ou pelo menos não conseguimos detectar estudos que abordassem esse assunto.

O LD é amplamente discutido e muitas vezes criticado tanto na sua constituição quanto no seu papel, primordialmente, no ensino básico e médio, além daqueles utilizados nos cursos especializados de ensino de línguas. Por essa razão entendemos que este estudo poderá contribuir para a discussão da pertinência de LDs, que não têm por finalidade formar professores, mas oferecer elementos que contribuam para a aprendizagem da língua, em cursos dessa natureza.

Pretende também contribuir para uma reflexão acerca do tipo de formação que os cursos superiores estão oferecendo aos futuros docentes e a responsabilidade do formador em oferecer instrumentos adequados para que as competências de um professor contemporâneo de LE possam ser desenvolvidas. Isso não significa que a responsabilidade esteja somente a cargo do professor formador, pois dentro de uma perspectiva comunicativista e reflexiva o aluno tem de assumir a sua parte de responsabilidade, engajando-se no processo de ensinar e aprender, além dos limites da sala de aula.

Consideramos que o formador é aquele que oportuniza as situações e ao mesmo tempo conduz à exploração dos materiais de ensino como parte da formação do professor, dando abertura às contribuições e ponderações dos alunos. Entendemos que todas essas ações são subjacentes à abordagem do professor formador e, à medida que a conhece e a reconhece, potencializa a consciência de suas ações.

É preciso despertar o interesse dos professores formadores para a concretização dessa auto-análise ou análise, levando-o a considerar, além do papel do MD no ensino de LE, a importância do planejamento e da avaliação, que são partes integrantes da OGEL.

Em relação ao MD e ao LD, compreendemos que é necessário discutir a viabilidade do material, a sua eficácia como fonte de insumo adequado, de qualidade e calibrado (Krashen, 1982). Além, é claro, da discussão de critérios que fundamentem as escolhas dos professores, incentivem a análise crítica dos LD e MD com os quais os alunos irão se deparar na sua prática, compreendendo a verdadeira função que esses instrumentos desempenham no ensino de LE.

Limitações da pesquisa e perspectivas de estudos posteriores

É sabido que todo projeto de pesquisa enfrenta limitações de natureza variada e o nosso não fugiria à regra. As limitações aqui levantadas são de ordem metodológica e em relação às generalizações.

No que tange à metodologia, foram analisadas duas professoras formadoras que não estavam no mesmo nível de ensino, ou seja, os grupos observados não eram equivalentes.

Outra limitação foi enquanto às sessões de visionamento. Acreditamos que poderíamos ter contribuído muito mais se as houvéssemos realizado após a análise minuciosa de todos os dados. Dessa forma poderíamos ter contribuído mais com as professoras formadoras para a análise das suas práticas e ter feito sugestões de autores que falam não apenas sobre os critérios de seleção de MD ou LD, mas também que discutem o papel do MD ou LD no ensino de LE.

Consideramos também um fator limitador não retornar ao grupo e alunos para discutir as opiniões por eles levantadas nos questionários e verificar a veracidade das suas colocações.

Sugestões para futuros trabalhos

Esperamos que esta pesquisa possa ajudar a compreender melhor a representatividade do MD ou LD no processo de formação de professores de LE e a necessidade de análise crítica da abordagem do professor formador. Entretanto, sabemos

das limitações deste trabalho, por isso propomos os seguintes estudos dentro dessa mesma temática:

- Crenças sobre os critérios de seleção do LD.
- Critérios para a elaboração de LD para os cursos de formação de professores de LE.

O processo de ensino e aprendizagem é um ciclo constante tanto na vida do professor como na vida do aprendiz. No entanto, consideramos que esse ciclo inicia-se durante a formação do professor. As potencialidades do curso, assim como suas fragilidades, muito provavelmente irão se manifestar na prática do docente. Elementos que deixaram de ser discutidos ou negligenciados pelos formadores poderão acarretar lacunas na vida do futuro profissional. Especificamente, em se tratando do professor de LE, não raras vezes ele não percebe como a sua forma de agir em sala de aula, assim como os instrumentos que utiliza, poderão trazer conseqüências nos seus alunos-professores.

Essas razões nos levam a reafirmar que o auto-conhecimento sobre os princípios que guiam a prática do professor formador poderá oferecer aos seus alunos um ensino de melhor qualidade. A consciência do professor aliada ao contato com teorias a respeito de critérios concernentes à adoção de MDs e a sua própria experiência, poderá levá-lo a criação dos seus próprios critérios, de forma que não se sentirá preso a um LD, nem aos critérios dos autores de LDs.

O professor formador não pode estar mergulhado no seu habitus baseando seu ensinar na forma como aprendeu, sem analisar seu ensino, saber por que faz o que faz, sem desenvolver seu senso de plausibilidade¹⁷ (Prabhu, 1990).

Entendemos que quem dá vida ao material didático é o professor. Os resultados obtidos na nossa pesquisa em hipótese alguma pretendem apontar para o fato que o LD

¹⁷ Senso de plausibilidade é denominado por Prabhu como o conceito ou teoria resultante da análise do modo pelo qual o ensino age sobre o aprendizado e de como este ocorre.

deva ser banido dos cursos de formação, mas que seja escolhido de acordo com o contexto e necessidades dos alunos, a partir de critérios sólidos pré-estabelecidos.

Defendemos a idéia de que o formador necessita estar constantemente refletindo sobre sua prática, analisando seu ambiente, os materiais que utiliza, o planejamento que elabora, a forma como procede e avalia, e porque não receber a visita de um segundo olhar, por exemplo de um pesquisador, que esteja interessado em contribuir com o crescimento do professor através de apontamentos acompanhados de reflexões que o levem a visualizar melhor sua prática. Como Erickson (1989) coloca, às vezes necessitamos tornar o invisível, visível, o familiar, estranho para torná-lo interessante novamente.

Portanto, este trabalho pretende servir como ferramenta para despertar a atenção de professores e alunos de ELE para a necessidade de conhecer a abordagem que norteia seu ensino e o papel que o MD e o LD desempenham nesse processo, bem como incentivar futuras pesquisas sobre este complexo e instigante tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AGRA, M.C.G. *Envolver-se com o fascínio pelo patrimônio "real-maravilhoso" Latino-Americano como forma de apropriação da língua-alvo*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2007.

ALLWRIGHT, R.L. "The importance of interaction in classroom language learning". *Applied Linguistics*, 5(2): 156-71,1984.

ALLWRIGHT, D. A Morte do Método. *In: Revista Horizontes de LA n°2*, Brasília, 1991/2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. A abordagem orientadora da ação do professor. *In: Almeida Filho J.C.P. Parâmetros Atuais para o ensino de Português/LE*. Campinas: Pontes.1997.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993/2005 a.

_____. *Ensino de língua e comunicação*. Campinas, SP Editora Pontes, 2005 b.

_____. *Análise e formação de professores de língua(s) por competências*. (mimeo) Brasília, UNB, 2007.

_____. A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 80? *In: Revista Pensamiento, Lengua, Acción*; Universidad de Santiago, Chile, 1990.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *In: Revista Horizontes de LA*. Ano 3, n 1, Brasília, UNB 2004.

_____. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. *In: Revista Contexturas, APLIESP*, vol. 2, 1994.

_____. *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. (mimeo) UNICAMP, 2005 c.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. *In: Almeida Filho, J.C.P. (Org.) O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 2 edição, 2005 d.

_____. CONSOLO, D.A. A pesquisa analítica sobre o LD nacional de LE na escola pública de 1 grau. *In: Revista Letras, PUCCAMP, Campinas*, volume especial, p.22-29,1990.

ALONSO, E. *¿Cómo ser professor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa, CID (Colección Investigación Didáctica), 1994.

ALVARENGA, M.B. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Linguística Aplicada. *In: Almeida Filho J.C.P. (Org), O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas SP: Pontes, 2 ed., 2005.

AMORIM, V.;MAGALHAES,V. *Cem aulas sem tédio: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira* . Santa Cruz: E.Pe.Reus,1998.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANTHONY,E.M. Approach, method, and technique. *In: Tesol Quartely*. Vol.16 n 2, 1963.

BARCELOS, A.M.F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *In: Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, V.1, n.1, 2001.p.71-92.

BERNARDIM, A.M.P. Critérios para a escolha do livro didático – Língua inglesa. *In:Revista ISAT n°3*, 2º semestre, Rio de Janeiro, 2004.

BIZON, A.C.C., PATROCINIO, E.F. Revisitando uma professora em sua sala de aula: movimentos em direção a uma prática diferenciada. *In: Almeida Filho J.C.P. (Org). Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2 ed.,2001.

BLOOMFIELD,L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.

BOHN, H.I. Avaliação de materiais. *In: Hilário Inácio Bohn e Paulino Vandersen (Org.). Tópicos de Lingüística Aplicada – o ensino de línguas estrangeiras*. UFSC, Florianópolis, 1988.

BOURDIEU,P. *Language and symbolic power*. Oxford Polity Press,1991.

BREEN,M.P. Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Paris 1&2.*In: Language Teaching*, vol.20.1987.

BREEN, M., CANDLIN, C. e WATERS, A. Produção de materiais comunicativos: alguns princípios básicos. *In: Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, 1979.

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 4th ed. Ed. Longman. 2000

BULGARELLI, R. *Análise de materiais de ensino de língua inglesa, baseado em proposições da abordagem comunicativa*. Fafig. 1994.

BYRAM, M. e FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University, Press 2001.

CANALE, M. From communicative competent to communicative language pedagogy. In: Richards, J. e R. Schmidt (Orgs.) *Language and communication*. New York: Longman Group Ltd., 1983.

CANALE, M. e SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, vol. 1, n.º 2, 1980.

CANDLIN, C. N. Communication language teaching and the debt to pragmatics. In: C. Rameh, *Georgetown University Roundtable*. Georgetown University Press, Washington D.C. 1976.

CARMAGNANI, A.M.G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: Maria José Coracini (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. SP: Pontes, 1999.

CARVALHO, I.O. Producción de materiales didácticos: armario de recursos para el profesor de español como lengua extranjera. In: *Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras*, UFG, 2006.

CARVALHO, N. Livro Didático e Produção Regional. In: *Revista de Cultura Vozes*, ano 81, n. 6, nov./dez., Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1987. p.745-749.

CAVALCANTI, M. Metodologia da pesquisa em Linguística Aplicada. In: *Intercâmbio*. São Paulo. PUCSP, 1991.

CAVALVANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada*, UNICAMP, 1990.

CERROLAZA, M.; CERROLAZA, O. *Cómo trabajar con libros de texto la planificación de la clase*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 1999.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MASS.: The MIT Press, 1965.

CLIFFORD, J. Notes on (field). In: SANJEK, R. (ed) *Fildenotes; the makings of anthropology*. Ney York: Cornell University Press, 1990.

COLL, A. N. *As culturas não são disciplinas: Existe o transcultural?* http://www.cetrans.futuro.usp.br/encontros/catalisador/2encontro_catalisador/c_nicolau ... Acesso em: 28 de agosto de 2006.

COLLADO, M.R.M. Los materiales auxiliares: el armario de recursos. In: ESTEVEZ, P.B. et al *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillanas, 1990. p.124-135.

CORACINI, M.J.R.F. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e de sala de aula. In: *Maria José Coracini (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. SP: Pontes, 1999.

CORACINI, M.J.R.F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: *Maria José Coracini (Org.), Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. SP: Pontes, 1999.

CUNNINGSWORTH, A. *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. London, Educational Books, 1984.

D.ELY, R.C.C.F & MOTA, M.B. A teoria, o livro didático e o professor: uma análise da implementação de tarefas orais em LE. *In: Linguagem & Ensino, Vol. 7, No. 2, 2004* (65-98)

ERICKSON, F. "Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza", *In: Wittrock, M. (comp.) La investigación de la enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación. Paidós. España, 1989*

ESTAIRE,S. & ZANON, J. El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *In: Comunicación, Lenguaje y Educación, Madrid,1990.*

ESTEVEZ, P.B. Los juegos: planteamiento y clasificaciones. *In: ESTEVEZ, P.B. et al. Didácticas de las lenguas: estrategias y recursos básicos. Madrid: Santillana,1990.p.p.136-157.*

ERES FERNANDEZ, I.G.M. Las variantes del español en la nueva década: ¿todavía un problema para el profesor? *In: Actas del IX seminario de dificultades de la enseñanza del español a lusohablantes. Brasilia: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia. 2001.*

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.C. *Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. Madrid:SGEL, 2004.*

FERNANDEZ,S. Aprender como juego, juegos para aprender español. *In: BELMONTE,I.A.(coord). Revista Carabela 41: Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE. Madrid: SGEL, 2000, pp.7-22.*

FETTERMAN, D.M. *Ethnography: step by step. London: Sage Publications, 1998.*

FONTANA, A. & FREY,J. H. Interviewing : the art of science. *In: DENZIN,N.K. & LINCOLN,Y.S. (eds.) Handbook of qualitative research. London: Sage.pp.361-376,1994.*

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOTTHEIM, L. Materiais didáticos de português do Brasil para estrangeiros: roteiro de material de ensino de base cultural de um curso de PE (SBPC 99). *In: Linha D'água, APLL*, SP: Humanitas, n. Especial, 2000. p.91-107

GOTTHEIM, L. *A gênese da composição de um material didático para ensino-aprendizagem de português como segunda língua*. Tese de Doutorado, Campinas, UNICAMP, 2007.

GUMPERZ, J.J. y D. Hymes. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1972.

HALLIDAY, M.A.K. *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold, Londres, 1973.

HAMERSLEY, H. & ATKINSON, P. *Ethnography Principles in Practice*. London: Routledge, 1989.

HOLDEN, S.; ROGERS, M. *English language teaching*. México: Delti, 1997.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. *In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Org.). Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

KRAHNKE, K. *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Regents Prentice Hall, 1987.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. NY: Oxford University Press, 1988

KRASHEN, S.D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1982.

KUHN,R. *A estrutura das Revoluções Científicas*. Tradução de Boeira, B & Boeira, N. São Paulo: Perspectiva, 1987.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In: BOHN,H.I.;VANDRESEN,P.(Org.) Tópicos em Lingüística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.p.211-236.

LEFFA, V.J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. *In:LEFFA, V. J. (Org.) Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT,2003, p.13-38.

LEITE, T. A. *A seleção do material didático para o ensino de língua inglesa*. Dissertação do mestrado, UNIVALI, 2003.

LINDSTRONGBERG,S. (Ed.). *110 Actividades para la clase de idiomas*. Traducción: Alejandro Valero.Madrid: CUP,2001.

LITTEWOOD.W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge university Press, Cambridge. 1981

LOMBELLO, L. C. e RODRIGUES,A.D.G. “A anterioridade do lingüístico no planejamento de programas de ensino de segundas línguas. ” *In: Lombello L.C. e Almeida Filho J.C.P. (org.)O ensino de português para estrangeiros : Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de material didático*. Campinas: Pontes,1989.

LYONS, J. *Linguagem e Lingüística*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MAIA, A.;RABELLO,E.;CERVO,I.;SANTOS,L. e PANS,M. Análise comparativa / contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa. *In: Revista Desempenho n 1:* Brasília, UNB, 2002

MENDONÇA e SILVA, C.A. *A competência sociolingüística relacionada com os americanismos: análise de livros didáticos de E/LE*. Dissertação de mestrado UFG, 2002

MOITA LOPES, L.P. "Perceptions of Language in L1 and L2 Teacher-Pupil Interaction: The Constructions of Reader's Social Identities" *In: SCHÁFNER, C & WENDEN, A. (orgs.) Language and Peace*. Aldershot, Dartmouth Publishing Co., 1995.

MOITA LOPES, L.P.da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOURA FILHO, A.C.L. *Apontamentos de etnografia*. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. (mimeo)

NUNAN, D. *Research methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1992.

PALMER, Harold E. *The Scientific Study and Teaching of Language*. Oxford University Press – London, 1917.

PATROCINIO, E.F. Os bastidores do processo de ensino-aprendizagem: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE. *In: Letras, 10 (1/2)*: PUCCAMP, Campinas, 1991, p.p.153-164.

PATROSCOIU, J. *Diccionario pedagógico*. Buenos Aires, García Santos, 1923.

PENNYCOOK, A. Uma Lingüística Aplicada Transgressiva. *In: Moita Lopes L. P. da (Org.). Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PERIS, E.M. ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *In: Revista redELE n 0*, Barcelona, 2004. <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.shtml>. Acesso em: 16 de junho de 2005.

PESSOA, R.R. O livro didático na perspectiva da formação do professor de língua estrangeira. *In: Anais do VI Seminário de Língua Estrangeira*, Goiânia, UFG, 2006.

PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PRABHU, N. S. *There is no best method – Why?* *Tesol Quarterly*. 24/02, 1990. p.p.161-176

PRABHU, N. S. *Materials as support; materials as constraint*. RELC Seminar, Singapore, 1988.

RAMIRO, S. S. El libro de texto: Selección y Explotación. *In: BELLO, P. et al. Didáctica de las Segundas Lenguas. Estrategias y Recursos Básicos*. Madrid: Santillana, 1996. p. 109-123.

RICHARDS, J. C. *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T. “Method: Approach, Design, and Procedure”. *In: TESOL QUARTERLY, VOL. 16, nº2*, 1982.

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J.C. e RODGERS, T.S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge, 2001.

RINVOLUCRI, M. El problema de ‘la tercera persona’ en la enseñanza y el aprendizaje, *In: Cable, n.5*, abr., Madrid: Ed. Difusión/Cable, 1990. p.3-5.

RUBIO, O.G. Ethnographic interviews methods in research language and education. *In: HORNBERGER, N.H & CORSON, D. (orgs.) Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Press. vol.8, 1997. pp.153-163.

SANTOS, J.B.C. dos. *A aula de língua estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático*. Dissertação de Mestrado, Campinas, Unicamp, 1993.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*, São Paulo, Cultrix, 1969.

SCHÖN, D.A. *The reflective practitioner: how professional thinks in action*. USA: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: Nóvoa, A. (org.) Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SHELDON, L.E. *Evaluating ELT textbooks and materials*. ELT Journal Volume 42/4 October 1988. Oxford Press 1988.

SHELDON, L.E. *ELT Textbooks and Material: problems in evaluation and development*. ELT Documents 126. London: Modern English Publications and British Council, 1987.

SILVA, Theodoro E. *In: Revista Nova Escola* n 17, 2001.

SOUZA, D.M. Autoridade, autoria e livro didático. *In: Maria José Coracini (Org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. SP: Pontes, 1999.

STERNFELD, L. Materiais didáticos para o ensino de português língua estrangeira. *In: Almeida Filho J. C. P. (Org.) Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. SP: Pontes, 1997.

TARONE, E. Communication strategies, foreign talk and repair in interlanguage. *In: Language learning* vol.30/2, 1980.

TOMLINSON, B. *Material Development in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1998.

UR, P. *A Course in Language Teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Van EK, J.A. *The Threshold level for modern language learning in schools*. London, Longman, 1976.

VAN MANNEN, M. *Linking ways of knowing with the ways of being practical*. Curriculum Inquiry 6, 1977.

VIEGAS FERNANDES, J. Interculturalismo solidario, equidade entre géneros e direitos humanos. http://www.educastur.princast.es/cpr/gijon/piedra/interculturalismo_solidario.htm. Acesso em: 18 de agosto de 2006.

VIEIRA ABRAHÃO, M.H. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. In: *Horizontes de Lingüística Aplicada*, vol.5,n2, 2006- Brasília p.8-23.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press,1978.

WIDDOWSON, H.G. Knowlegde of language and ability for use .In: *Applied Linguistics*, Vol. 10/02, 1989.

WILKINS,D.A. *Notional syllabus*. Oxford: Oxford University Press,1976

ZANÓN,J. *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid: Edinumen 1999.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA FILHO, J.C.P. O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas. *In: Almeida Filho , J.C.P. & Lombello, L.C. O ensino de Português para estrangeiros. Campinas: Pontes, 1999.*

_____ Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? *In: Almeida Filho J.C.P. (Org). Português para estrangeiros interface com o espanhol. Campinas, SP: Pontes, 2 ed. 2001.*

_____ Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino de línguas. *In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, n 8, Unicamp, 1986, p.85-91*

_____ E BARBIRATO,R.C. Ambientes comunicativos para aprender LE. *In: Trabalhos em Lingüística Aplicada. v.36,Campinas, , 2000.*

_____ A representação do processo de aprender no LD nacional de língua estrangeira moderna no 1 grau. *In: TLA, UNICAMP, 1991.*

BEHRENS, M.A. e JOSÉ, E.M.A. *Aprendizagem por projetos e contratos didáticos.* www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=724&dd99=pdf –

BITTENCOURT, A., MARCHEZAN, M., MONTEMEZZO, L., SANTOS, V. *Adaptação e criação de material didático para o ensino de espanhol e português línguas estrangeira.* (p. 222- 227)

BLATYTA, D.M. Mudanças de habitus e teorias implícitas-uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. *In: Almeida Filho J,C.P. (Org). O professor de língua estrangeira em formação.* Campinas, SP: Pontes, 2 ed., 2005

CARMAGNANI, A.M.G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. *In: Maria José Coracini (Org.), Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.* SP: Pontes, 1999.

CORACINI, M.J.R.F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. *In: DELTA v.14 n1 SP. 1998.* www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arctex&pid=S0102-44501998000100003&lng . Acesso em: 15 de Janeiro de 2007.

CORACINI, M.J.R.F. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. *In: Maria José Coracini (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.* SP: Pontes, 1999.

CORACINI, M.J.R.F. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. *In: Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.* (Org.) Maria José Coracini, SP: Pontes, 1999.

CAVALCANTI, M.C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. *In: Almeida Filho.J.C.P. (Org) O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP:Pontes, 2 ed.,2005*

DAMIANOVIC, M.C., PENNA, L. e GAZOTTI- VALLIM, M.A. O instrumento descrição de aula visto sob três olhares. *In: Bárbara L. e Guerra R. de C. (orgs.) Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado das Letras , 2003.*

DALACORTE, M.C.F. A noção dos professores de inglês sobre a abordagem comunicativa. *In:Signótica: 10:109-122, jan/dez.1998.*

ESQUEDA, M. Resenha Crítica do material didático 'Gente': considerações sobre o ensino de espanhol para brasileiros em contexto universitário. *In: Revista Horizontes de lingüística aplicada - ano 2 - nº 2,UNB,2003.*

FERNÁNDEZ,I. GRETTEL,G.M. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. *In: Anuario brasileño de estudios hispánicos, 2001.*

FERREIRA, C.C. A abordagem sócio-cultural em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira para brasileiros. *In: Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos Reis, Otavio Goes de Andrade (orgs.). Vários olhares sobre o espanhol: considerações sobre a língua e a literatura. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005.*

FREITAS, M.A. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensinar. *In: Almeida Filho. J.C.P (Org). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP:Pontes, 2 ed.,2005*

FUTER, M.J.K.,PEREIRA, M.M. & PARADA, R.C.F. *Abordagens de ensino de línguas Designer Methods of the Spirited Seventies. (mimeo) Brasília, 2005.*

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? *In: Maria José Coracini (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. SP: Pontes, 1999.*

GHEDIN, E. L. *PROFESSOR-REFLEXIVO: DA ALIENAÇÃO DA TÉCNICA À AUTONOMIA DA CRÍTICA. USP*
<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0807764775255.doc>. Acesso em: 17 de fev. 2007.

HYMES ,D.H. “ On communicative competence “ (extracts). *In: Brumfit,C.J. e K. Johnson (Orgs.) The communicative approach to language teaching .Oxford: Oxford University Press, 1979*

MENDONÇA DE LIMA, L. Análisis de actividades propuestas en siete manuales brasileños de E/LE según los tipos de programas: formales, funcionales y procesuales. *In: Anuario brasileño de estudios hispánicos (p.81-99) 2001.*

NEVES, M.S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. *In: Paiva, Vera L. Menezes (org.) Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências. Campinas: Pontes Editoras, 1996.*

OLIVEIRA SANTOS, E.M. *Abordagem comunicativa culturalmente sensível-uma proposta para ensinar e aprender língua como cultura. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2003.*

ORTENZI, D.G. A reflexão coletivamente sustentada: os papéis dos participantes. *In: Almeida Filho. J.C.P. (Org). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes, 2 ed. 2005.*

PATROCINIO, E.F. Uma releitura do conceito de competência comunicativa. *In:Revista Trabalho Lingüística Aplicada, Campinas, 1995.*

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *In: Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez, 1999. Nº12. Por: Patrícia Vale da Cunha (resenha).

PIRES da SILVA, L. M. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. *In: Sedycias, J. (Org.) O ensino do espanhol no Brasil –passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PRABHU, N.S. Lista de tipos de tarefas (com adaptações) utilizadas no projeto Bangalore, Índia, constantes do *Apêndice V do livro Second Language Pedagogy*, Oxford University Press, 1987.

RABELLO, E.C.C. Análise da abordagem de um professor em sua prática de ensino. *In: Revista Desempenho, vol1*, Brasília, UNB, 2002.

SALINAS, A. *A interlíngua na escrita de brasileiros alunos de nível avançado de espanhol*. Dissertação de mestrado UNB, 2002.

SANTOS, Lucia M.M. Análise de abordagem de ensino em uma sala de língua inglesa. *In: Revista Desempenho, vol1*, Brasília, UNB, 2002.

SOUZA, D.M. Gestos de Censura. *In: Maria José Coracini (Org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. SP: Pontes, 1999.

SOUZA, D.M. Livro didático: arma pedagógica? *In: Maria José Coracini (Org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. SP: Pontes, 1999.

TICKS, L. O livro didático sob a ótica do gênero. *In: Linguagem e Ensino, vol.8, n 1, 2005 p.p.15-49*.

TOMLINSON, B. *A elaboração de materiais para cursos de idiomas/ Brian Tomlinson & Hitomi Masuhara*. São Paulo: Special Books Services Livraria, 2005.

TRENTIN, C.I. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras e a abordagem natural*. www.cefetpr.br/deptos/dasex/revista4/cleco.htm. Acesso em: 05 de fev. de 2007.

VASCONCELOS, C.C. *A Reflexão: um Elemento Estruturador da Formação de Professores*. http://www.ipv.pt/millennium/17_ect9.htm.comunicativo de línguas estrangeiras e a abordagem natural. Acesso em: 07 de junho de 2007.

ANEXOS

Universidade de Brasília
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Mestrado em Lingüística Aplicada

Questionário A

Visando conhecer o perfil do livro didático utilizado em um curso de professores de língua estrangeira e a visão dos professores em formação em relação ao material que pretendem utilizar em suas aulas, é que está sendo aplicado este questionário. Gostaria de contar com a sua colaboração, ela é muito importante. Comprometo-me a manter em sigilo o seu nome.

Desde já agradeço.

Nome:

1) Como você avalia o livro didático que é utilizado no curso?

() Excelente

() Muito bom

- () Bom
 () Regular
 () Ruim

Justifique a sua resposta

2) O que você sente necessidade que haja no livro que ele não possui?

- () mais exercícios
 () mais gramática
 () mais exploração cultural
 () mais situações onde possa explorar-se a expressão oral
 () mais literatura
 () mais textos
 () outros. Quais? _____

3) Você acredita que o livro didático que é utilizado está proporcionando

- () uma boa base para sua formação
 () uma base mediana para sua formação
 () um base insuficiente para sua formação

4) Você adotaria este livro para ministrar aulas de língua espanhola?

- () sim () não
 Por quê?
-
-

5) Que critérios de escolha você pretende utilizar para adotar um livro didático?

- () preço acessível
 () o mais vendido no mercado
 () recomendado por colegas da área
 () que possua imagens representativas
 () que possua um bom volume de explicações e exercícios gramaticais
 () que leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos
 () que possua textos sobre temas interessantes a idade trabalhada
 () que aborde questões culturais não só da Espanha
 () que proponha atividades que desenvolvam a comunicação dentro de um contexto real.
 () outro. Qual? _____
-
-

6) Em sua opinião qual é o papel do livro didático no ensino da língua espanhola?

- () É um instrumento de apoio tanto para o professor quanto para o aluno que deve ser seguido o mais fielmente possível.

- É um guia de conteúdos dentro do processo de ensino-aprendizagem.
 É um apoio que deve ser seguido sempre que coerente com a abordagem do professor.
 Outro. Qual? _____

7) Você pretende utilizar um livro didático nas suas aulas como regente?

- sim não

Justifique. _____

8) Você conhece bastantes livros do mercado editorial de língua espanhola?

- sim não

9) Você se sente satisfeito com os livros que são ofertados?

- sim não

10) Você acredita que é possível que haja um livro didático que possa atender todos os seus anseios enquanto professor?

- sim não

11) Que livro didático você considera excelente ou muito bom que está disponível no mercado para suas futuras aulas?

Universidade de Brasília

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

Mestrado em Lingüística Aplicada

Questionário B

Visando conhecer o perfil do livro didático utilizado em um curso de professores de língua estrangeira e a visão dos professores em formação em relação ao material que pretendem utilizar em suas aulas, é que está sendo aplicando este questionário. Gostaria de contar com a sua colaboração, ela é muito importante. Comprometo-me a manter em sigilo o seu nome.

Desde já agradeço.

Nome:

1) Neste período, na disciplina de Língua Espanhola V, não é utilizado um determinado livro didático. Como você vê a questão do não uso de um livro didático no curso de formação de professores?

() É preocupante já que no contexto fora do curso o uso livro didático “será obrigatório”.

() É interessante pois não prende nem o aluno nem o professor(a) a uma determinada fonte de pesquisa e metodologia.

() É diferente pois as aulas passam a não ser tão previsíveis.

() É um desafio, pois ao não ser bem organizado pode causar um caos de material didático.

() Outro. Qual? _____

2) Você avalia o não uso do livro didático como

() Muito

() Bom

() Ruim

Por quê?

3) Como professora em formação você sente falta da segurança que o livro didático oferece?

() sim

() não

Por quê? _____

4) Em sua opinião qual é o papel do livro didático no ensino da língua espanhola?

() É um instrumento de apoio tanto para o professor quanto para o aluno que deve ser seguido o mais fielmente possível.

() É um guia de conteúdos dentro do processo de ensino-aprendizagem.

() É um apoio que deve ser seguido sempre que coerente com a abordagem do professor.

() Outro. Qual? _____

5) Você pretende utilizar um livro didático nas suas aulas como regente?

() sim

() não

Justifique. _____

6) Caso você pretenda utilizar o livro didático, em base a que critérios de escolha pretende adotá-lo?

() preço acessível

() o mais vendido no mercado

() recomendado por colegas da área

() que possua imagens representativas

() que possua um bom volume de explicações e exercícios gramaticais

() que leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos

() que possua textos sobre temas interessantes a idade trabalhada

() que aborde questões culturais não só da Espanha

Los **complementos** (CD y CI) corresponden, en portugués, a los *objetos*. Ejemplos:

Oraciones con CD

Él escribió esta carta.

↓
CD
Él **la** escribió.
↑
CD (= esta carta)

Oraciones con CI

Él escribió para Juan.

↓
CI
Él **le** escribió.
↑
CI (= para Juan)

Ahora observa el cuadro. Los pronombres complemento están en destaque:

	Pronombres CD átonos	Pronombres CI átonos	Pronombres tónicos con preposición
yo	me	me	a } para } + { con } de } { mí, conmigo ³ { ti, contigo ³ { él/usted { ella/usted { nosotros/nosotras { vosotros/vosotras { ellos/ustedes { ellas/ustedes
tú	te	te	
él/usted (hombre)	lo/le ¹	le (se) ²	
ella/usted (mujer)	la	le (se) ²	
nosotros/nosotras	nos	nos	
vosotros/vosotras	os	os	
ellos/ustedes (hombres)	los/les ¹	les (se) ²	
ellas/ustedes (mujeres)	las	les (se) ²	

1. Ejemplos de uso de complementos directos

- a) Él vio **a mí**. → Él **me** vio.
- b) Él llamó **a ti**. → Él **te** llamó.
- c) Él vio **a Dolores**. → Él **la** vio.
- d) Él vio **el perro**. → Él **lo** vio.
- e) Él vio **al profesor**. → Él **lo/le** vio.
- f) Él saludó **a usted** (hombre). → Él **lo/le** saludó.
- g) Él saludó **a usted** (mujer). → Él **la** saludó.
- h) Él entrevistó **a {nosotros / nosotras}**. → Él **nos** entrevistó.
- i) Él multó **a {vosotros / vosotras}**. → Él **os** multó.
- j) Él elogió **los poemas**. → Él **los** elogió.
- l) Él elogió **a los poetas**. → Él **los/les** elogió.
- m) Él atropelló **a las niñas**. → Él **las** atropelló.
- n) Él vio **a ustedes** (hombres). → Él **los/les** vio.
- o) Él vio **a ustedes** (mujeres). → Él **las** vio.

2. Ejemplos de uso de complementos indirectos

- a) Él escribió una carta **para mí**. → Él **me** escribió una carta.
 b) Él leyó un poema **para ti**. → Él **te** leyó un poema.
 c) Él dio un regalo a $\begin{cases} \text{él} \\ \text{ella} \\ \text{usted} \end{cases}$. → Él **le** dio un regalo.
 d) Él compró un disco **para** $\begin{cases} \text{nosotros} \\ \text{nosotras} \end{cases}$. → Él **nos** compró un disco.
 e) Él dio un libro **para** $\begin{cases} \text{vosotros} \\ \text{vosotras} \end{cases}$. → Él **os** dio un libro.
 f) Él vendió un coche **para** $\begin{cases} \text{ellos} \\ \text{ellas} \\ \text{ustedes} \end{cases}$. → Él **les** vendió un coche.

Sustituye las palabras en destaque por el pronombre correspondiente:

- Él lee **el periódico** todos los días.
Él lee todos los días.
- Espero **la noticia** con impaciencia.
..... espero con impaciencia.
- Ellos preguntaron todo **al agente**.
Ellos preguntaron todo.
- Miró **a su hijo** con cariño.
..... miró con cariño.
- Ella explicó el problema **a las niñas**.
Ella explicó el problema.
- Vi **los libros** encima de la mesa.
..... vi encima de la mesa.
- José regaló un disco **a nosotros**.
José regaló un disco.
- Sus nietos trajeron estos dulces **a usted**.
Sus nietos trajeron estos dulces.
- Ellos explicaron los ejercicios **para mí**.
Ellos explicaron los ejercicios.
- El cartero trajo esta carta **para ti**.
El cartero trajo esta carta.
- Esperé **a vosotros** en el parque.
..... esperé en el parque.



C. Verbos con dos complementos (CD y CI)

Como ya hemos visto, algunos verbos pueden tener dos complementos: uno directo y otro indirecto. Ejemplos:

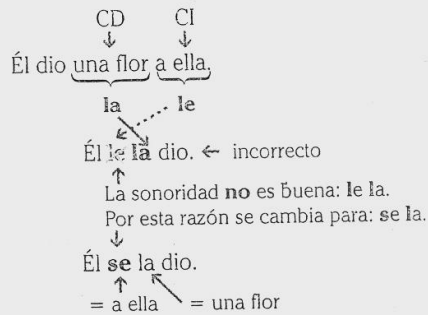
Él escribió $\underbrace{\text{la carta}}_{\text{CD}}$ $\underbrace{\text{para mí}}_{\text{CI}}$.

Él dio $\underbrace{\text{una flor}}_{\text{CD}}$ $\underbrace{\text{a ella}}_{\text{CI}}$.

Ahora observa la transformación en el primer ejemplo:

Él escribió $\underbrace{\text{la carta}}_{\text{CD}}$ $\underbrace{\text{para mí}}_{\text{CI}}$.
 \swarrow \searrow
 Él $\underbrace{\text{me}}_{\text{CI}}$ $\underbrace{\text{la}}_{\text{CD}}$ escribió.

Ahora observa **muy atentamente** la transformación en el segundo ejemplo.



Sustituye las palabras en destaque por los pronombres átonos correspondientes:

1. Ella dio **un juguete para él**.
.....
2. Nosotros hemos comprado **este regalo para ti**.
.....
3. La profesora explicó **el problema para las niñas**.
.....
4. El cartero trajo **la correspondencia para nosotros**.
.....
5. El abuelo dio **los caramelos para vosotros**.
.....
6. La madre de Cilene compró **un vestido para ella**.
.....
7. Ella prestó **el abrigo a Julio**.
.....
8. He contado **todo a mi amiga**.
.....
9. ¿Vendes **tu coche para mí**?
.....
10. No digas **eso para ella**.
.....

2 Contesta a las preguntas. Sigue el modelo:

¿Has visto a María?
Sí, la he visto.

1. ¿Has traído las fotos?
No,
2. ¿Vienes conmigo?
Sí,
3. ¿Has visto el espectáculo?
Sí,
4. ¿Compraste las revistas?
Sí,
5. ¿Has llamado a Rafael?
Sí,
6. ¿Habéis escrito la noticia?
Sí,
7. ¿Pones la mesa?
Sí,
8. ¿Os encontraron en la playa?
Sí,

- Español sin fronteras, Volumen 4, María de los Angeles J. G. Josephine Sanchez H, Scipione Fuentes, Beatriz N. H. Pablo Fernando G. SBS

9. ¿Has puesto la tele?

Sí,

10. ¿Me llevas en coche?

Sí,

El pronombre complemento puede venir:

a) **después** del verbo (énclisis)

Ejemplo:

Liámame a las ocho.
 verbo y pronombre forman
 una sola palabra

El pronombre complemento **siempre** viene después de verbos:

- en **gerundio**: Estoy escribiéndole una carta.
Estoy escribiéndonosela.
- en **infinitivo**: Voy a comprarte el disco.
Voy a comprártelo.
- en **imperativo afirmativo**: Tráigame el libro.
Tráigamelo.
Vente conmigo.

b) **antes** del verbo (próclisis)

Ejemplo:

Te llamaré a las ocho.

El pronombre complemento viene antes del verbo en **todos los otros** tiempos verbales. Ejemplos:

- en **futuro de indicativo**: Te escribiré una carta.
Te la escribiré.
- en **presente de subjuntivo**: Tal vez te compre el disco.
Tal vez te lo compre.
- en **imperativo negativo**: No me traiga el libro.
No me lo traiga.

Escribe las frases usando los pronombres en las posiciones adecuadas. Sigue el modelo:

Ella dijo la verdad para mí. (me-la)

Ella me la dijo.

1. Él hizo el dibujo para ti. (te-lo)

.....

2. Estoy haciendo el dibujo para ti. (te-lo)

.....

3. Voy a comprar esta blusa para ti. (te-la)

.....

4. No digas esto a él. (se-lo)

.....

5. ¿Contarás tu secreto para mí? (me-lo)

.....

6. Vendí mi casa a ellos. (se-la)

.....

7. Traiga las corbatas para nosotros. (nos-las)

.....

8. He visto vosotros en la calle. (os)

.....

2. Pon los pronombres que faltan en esto: minidiálogos.

a) A — ¡Qué linda camisa tienes!

B — ¿Te gusta? ___ ___ regalaron en Navidad.

b) A — ¿Sonia te dijo cómo quiere el pantalón?

B — Sí. ___ quiere azul y acampanado.

c) A — ¿Le diste el libro a Marcelo?

B — Sí, ___ di ayer, y no sabes como ___ ___ agradeció.
(a mí)

Artista: Madonna
Música: Verás

Tú piensas que yo no, _____ vivir sin ti. Tú piensas
no _____ sobrevivir. Que nada me queda, si no
estás junto a mí _____ que no es así. Tú piensas que
jamás _____ feliz sin ti. Que destruiste al fin mi
corazón. Que no voy a descubrir la forma de volver
atrás . Sin ti, yo sé que sí
Ya lo _____ . No necesito a nadie más. _____
_____ resistir

Voy a poder seguir. Lo _____ por mí. _____ mi
gloria personal . Nadie, ni tú, me la _____ quitar
_____. Acepta la verdad, no _____ por ti
Yo sé que así _____ salir. Voy a saltar sin red, y
no voy a caer. _____ mejor sin ti. _____

Completa los huecos con el verbo en futuro.

Ser
Hacer
Poder
Llorar
Ver

1) Reescribe las frases, colocando los pronombres indicados entre paréntesis en la posición correcta.

1. (se) a) Sentaron en la primera fila del teatro.
b) Van a sentar en la primera fila del teatro.
2. (os) a) ¿Ya bañasteis?
b) ¿Queréis bañar?
3. (te) a) ¿A qué hora levantaste?
b) ¿A qué hora piensas levantar?
c) ¿Estás levantando ahora?
4. (nos) a) Hemos afeitado ~~esta~~ mañana.
b) Tenemos que afeitar.
c) Están afeitando.
5. (me) a) Llama mañana.
b) Van a llamar.
c) Están llamando.
d) Llamaron de la oficina.
6. (les) a) Quiero escribir.
b) Estoy escribiendo.
c) Escribe algo.
d) He escrito una tarjeta.
7. (te la) a) Compraré.
b) Compra.
c) Iban a comprar.
d) No compres.
8. (se) a) Vayan de aquí.
b) No vayan.
c) Tienen que ir.
d) Están yendo.
9. (se lo) a) Comieron.
b) Quieren comer.
c) Coman.
d) Siguen comiendo.
10. (te) a) Despierta.
b) ¿Has despertado?
c) No despiertes.
d) Van a despertar.
e) Despertaste muy temprano.

2) Completa con la forma verbal adecuada, siguiendo los tiempos y persona del ejemplo dado.

comprar	compro	compraba	compré	compraré	compraría
andar					
caber					
caer					
dar					
decir					
hacer					
oír					
poder					
poner					
querer					
saber					
tener					
traer					
venir					
ver					
salir					
valer					

3) Completa con la forma adecuada del futuro imperfecto del indicativo del verbo indicado entre paréntesis.

1. El tren no (venir) mañana.
2. Los niños no (caber) en esta sala.
3. No (ponerse - tú) triste ahora, ¿de acuerdo?
4. Vosotros (salir) temprano mañana, ¿verdad?
5. No (tener - yo) tiempo para explicarte todo.
6. ¿ (haber) comida para todos?

1. No sé si nosotros (poder) superar tus resultados.
2. Jaime dice que (ir) a la biblioteca este fin de semana.
3. Creo que voy a (recibir) buenas notas este semestre en mis clases.
4. El meteorólogo dijo que mañana (llover) .
5. Dicen que tus padres (venir) a visitarte durante la semana de exámenes finales.
6. Se dice que el promedio de vida (aumentar) en los próximos años.
7. Os (reír) mucho cuando veáis "Mujeres al borde de un ataque de nervios".
8. Yo (ver) la película tan pronto comience a exhibirse en el cine.
9. Vuestra hermana dijo que (ponerse) su vestido rojo.

10. Me parece que esta noche me (acostar) tarde porque voy a estudiar mucho.
11. La estudiante dice que ella (hacer) todo lo posible por salir bien en el siguiente examen.
12. Los periódicos dicen que el consumo de drogas (incrementar) durante los próximos años.

1. Todas estas personas declararon unas intenciones, pero luego no las han cumplido. Recuérdeles su promesa.

Ej.: 1. "Os llamaré a las 10."
Tú dijiste que nos llamarías a las 10.

2. "Te invitaré a mi cumpleaños."
 Tú me dijiste que.....
3. "No iré a clase mañana."
 Ella me dijo que hoy.....
4. "Saldremos a las 7."
 Ellos dijeron que
5. "Nosotros llevaremos la bebida."
 Vosotros.....
6. "Yo haré la cena mañana."
 Tú dijiste
7. "Te esperaremos en la puerta del cine."
 Vosotros dijisteis que.....
8. "No volveré a fumar más."
 Tú.....

2. Aconseje según la situación.

Ej.: 1. No sé si estudiar Biología o Medicina. (Biología)
Yo, en tu lugar / que tú, estudiaría Biología.

2. No sé qué hacer, siempre llego tarde a todas partes.
 (comprarse un despertador)
3. No sé que ponerme para la boda de Pilar.
 (el traje azul marino de seda)
4. No sé si reservar habitación en un Parador o en un hotel.
 (en un Parador)
5. No sé qué regalarle a Juan Antonio.
 (algo para su despacho)

3. Ahora haga lo mismo pero con más énfasis en la "obligación".

Ej.: 1. Un amigo es fumador y está tosiendo continuamente:
(yo creo que) deberías dejar de fumar.

2. Van a cerrar una fábrica y despedir a 9.000 obreros:
 Yo creo que el gobierno
3. A un compañero de trabajo le duele la cabeza:

4. Una vecina ha discutido con su marido y éste se ha marchado de casa.
 Ahora la vecina está arrepentida. Usted le dice:

5. Los niños quieren ver la televisión, pero tienen deberes que hacer.

4. Complete as frases com o pronome pessoal tónico correspondente.

1. ¿Quién fue (con tú) a lo de Pablo?
2. Salimos (con Juan) y volvimos muy tarde.
3. No te preocupes (con yo). Estoy muy bien.
4. Detrás (de yo) había mucha gente en la cola para comprar las entradas del teatro.
5. No dijo una palabra delante (de sus parientes).
6. La torta la he preparado especialmente (para tú y él).
7. ¡Mujer, alégrate! Enrique te quiere mucho (a tú).
8. Siempre comenta algo (de yo) y eso no me agrada para nada.
9. (A yo) me lo cuenta todo. ¿No hace lo mismo (con tú)?
10. Salimos (con José) y nos contó que está enamorado (de tú).

4) Completa el cuadro con los tiempos verbales solicitados en la misma persona.

Persona	Presente	Pretérito Imperfecto	Pretérito Indefinido	Pretérito Perfecto	Futuro Simple	Potencial/ Condicional Simple
yo	hablo	hablaba	hablé	he hablado	hablaré	hablaría
					comeréis	
	son			has ido		
						viviría
			partieron			
voy						lloraríamos
				ha escuchado		
					cocinaré	
		vendian				
				han comprado		
impartimos						
			solicité			

5) **Instrucciones:** Sustituya los sustantivos que sirven como complemento directo e indirecto con sus respectivos pronombres. A menos que usted desee lo contrario, es preferible que construya sus oraciones utilizando el presente de indicativo.

Marta y Antonio traen las bebidas a nosotros.	Marta y Antonio (ellos) nos las traen.
---	--

1. yo/enviar/la carta/a Juan _____
2. usted/entregar/el auto/a la chica _____
3. vosotros/ofrecer/bebidas/a los invitados _____
4. tú/derrochar/electricidad _____
5. Pepe/no dar/la solicitud/a sus amigas _____
6. ustedes/beber/el agua _____
7. el detective/entregar/la evidencia/al juez (judge) _____
8. nosotros/elegir/el curso/para ti _____
9. los estudiantes/buscar/los papeles/para la maestra _____
10. Susana/traer el informe/para mí _____
11. el camarero/servir/el flan/a los niños _____
12. ellos/servir/la cena/a las chicas _____
13. Berta y yo/pedir/la cuenta/al mesero _____
14. ustedes/decir/mentiras (lies)/a nosotros _____
15. tú/traer/el pañuelo/a Matilde _____

- Castro, Francisca. User de la granma m
 - M, M. Estiver, Gramática de papa
 - Español de Español, 4th ed. // www.indians.ed

Planejamento de PC

Ementa: prática de compreensão e produção orais e escritas do espanhol através do uso de estruturas em funções comunicativas em nível intermediário. Fonética e fonologia. Reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem do espanhol.

Objetivos:

- Ampliar e reforçar o que já foi visto.
- Aperfeiçoar a competência comunicativa, e que o aluno seja capaz de expressar-se com fluência e correção. Também ouvir, ler e escrever com exatidão em espanhol - nível intermédio.

Funções comunicativas:

- Fórmulas para expressar sentimentos. Comparar um estado atual com outro momento. -
- Expressar transformações. Vocabulário: da cidade e dos meios de transportes. Dizer para alguém que tem ou não tem razão referente a algum comentário feito. Conhecer algumas peculiaridades do espanhol dos espanhóis e dos hispano-falantes.
- Explicar como se prepara um menu. Pedir favores ou coisas.
- Manifestar-se diante de uma publicidade ou anuncio.
- Adjetivos relacionados com os modos e a educação.
- Terminar uma conversa ou um bate-papo.
- Expressar prontidão nas ações.
- Assegurar que algo ocorrerá.
- Manifestar ações ocorridas.
- Generalizar e dar instruções para realizar ações.
- Expressar algo involuntário.
- Manter a coerência e a coesão discursiva.

Estruturas lingüísticas:

- O futuro e o condicional.
- Pronomes reflexivos e Objeto indireto.
- Preposições.
- Estilo indireto e verbos que o introduzem.
- Presente do subjuntivo (verbos regulares e irregulares).
- Verbos de influência e de sentimento.
- Construções de ser e estar com adjetivos e substantivos.
- Orações finais e temporais.
- Imperativo.
- Usos e posições dos pronomes.

Conteúdos Socioculturais:

- O ecossistema do futuro.

- A língua espanhola (palavras latinas, americanas, árabes)
- Clonagem humana.
- Espanha: festas, costumes e tradições.
- América latina: música, literatura e paisagens.
- Anúncios.
- A publicidade e o poder de convicção
- A imigração.
- Cerimônias religiosas em Espanha.

Critérios de avaliação:

- Assiduidade, interesse e a participação nas aulas;
- Exames mensais e bimestrais (orais, auditivos e escritos);
- Apresentações de trabalhos orais e escritos; e, seminários sobre temas propostos.

Bibliografía Básica

BON, F. M. Gramática Comunicativa del Español, 2 Tomos. Madrid: Edelsa, 1998.

LLORACH, E. A. Gramática Española. Madrid: Espasa Calpe, 1992.

MORENO, C.; MORENO, V.; ZURITA, P. Avance: Curso de Español. Nivel Básico-Intermedio. SGEL: Madrid, 2001.

SARMIENTO, R. Manual de corrección gramatical e de estilo. Español normativo, nivel superior. Madrid: SGEL, 1997.

Bibliografía Complementar

ARTÉS, J. C. S.; MAZA, J. S. Curso de lectura, conversación e redacción. Madrid: SGEL, 1996.

DÍAZ, R. F. Prácticas de Fonética Española para Hablantes de Portugués. Dificultades Generales, Cuadernos de Prácticas de Español/LE. Madrid: Arco/Libros, S.L., 1999.

DÍAZ, R. F. Prácticas de léxico español para Hablantes de Portugués. Dificultades Generales, Cuadernos de Prácticas de Español/LE. Madrid: Arco/Libros, S.L., 1999.

DÍAZ, R. F. Prácticas de Gramática Española para Hablantes de Portugués. Dificultades Generales, Cuadernos de Prácticas de Español/LE. Madrid: Arco/Libros, S.L., 1999.

LLORACH, E. A. Gramática Española. Madrid: Espasa Calpe, 1992.

MILANI, E. M. Gramática de Espanhol para brasileiros. São Paulo: Ed. Saraiva, 1999.

ESPAÑOL VI – 5to. Año
Licenciatura Portugués / Español

EL PAPEL DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ESCUELA

... se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo.

... a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem.

... o papel da disciplina Língua [...] é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação ...

... as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos.

... a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento...

... conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos ...

... as práticas sociais de uso da língua escrita devem receber destaque na orientação do trabalho escolar, em razão do valor social e histórico que têm em nossa sociedade.

... cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem ...

Infelizmente, na tradição de ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem.

Después de haber leído con bastante atención los fragmentos indicados por la profesora responde:

- **¿Cómo ves la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en la escuela?**

Los derechos de los consumidores

El cliente no siempre tiene razón

LUCÍA ARGOS

Las protestas imposibles de los profesionales de la reclamación son numerosas en España.

¿Tiene la culpa la agencia de viajes de

que la novia de un viajero se líe con el guía de la excursión? ¿o Iberia de que a un pasajero le huelan los pies? El consumo exigente empieza a implantarse en un país con fama de protestar mucho en la calle y poco por los cauces correctos. Pero, junto a las 243.024 reclamaciones registradas oficialmente en 1992, ha habido cientos procedentes de profesionales de la queja, a veces pícaros, que se amparan en aquello de que "el cliente siempre tiene razón". ¡Cuidado!, porque la obsesión por pleitear, dicen los especialistas, puede crear un problema psiquiátrico.

Los hospitales públicos son reacios a revelar las reclamaciones pintorescas que a veces reciben. Pero haberlas, haylas. Una mujer se acercó al servicio de atención al paciente de un hospital de Madrid para quejarse de que en una consulta de oftalmología habían apagado la luz para mirarle el fondo de ojo. "Mírame

apagado la luz para mirarme el fondo de ojo. Y así, ¿cómo pretenden que vea?", protestaba. En la Oficina del Defensor del Pueblo, canal de reclamaciones exclusivamente contra la Administración pública, algún parroquiano ha ido a poner verde a su vecino de arriba.

Como éstas, muchas quejas son sólo achacables a una falta de información. ¿Cómo explicarle a un ciudadano furioso en la estación madrileña de Chamartín que no hay horario de trenes a las islas Canarias si él asegura que a su primo se lo han facilitado? Tampoco tenía información una mujer que se acercó a la Unión de Consumidores de España (UCE) en Sevilla porque el manual de instrucciones de su recién estrenado microondas "era incompleto". No ponía nada de que no se pudieran secar gatos y el suyo, al parecer, se le había chamuscado.



La compañía Iberia es una mina de denuncias y reclamaciones atípicas. Raúl Balado, jefe de relaciones con los clientes de Iberia, recuerda algunas "de tipo sexual" con cierta timidez. "En esta línea, hubo un pasajero que se quejó de que un aterrizaje demasiado

brusco le había costado 'cierto nivel de incumplimiento posterior'. A una pasajera extranjera que viajaba a Canarias se le cayó el café caliente encima. 'Sí, ahí, encima', y nos acusó de que le habíamos chafado sus pinitos vacacionales".

También se las han visto en Iberia con algún cliente que se queja de que al del asiento de atrás le huelan los pies; o que el de al lado se les duerme en el hombro y que el personal de vuelo podía evitarlo; o que ellos no han pagado para aguantar a un niño en el avión. "Pero, en fin, ¿qué podemos hacer? Nosotros no tenemos la culpa", responde Balado. Un pasajero llegó a presentar una queja porque el vuelo había sido demasiado rápido y sólo le había dado tiempo a tomarse un whisky.

Algunos consumidores calibran la liquidez del

contrincante y dejan correr el contador. Caso verídico el de otro cliente de Iberia al que le extraviaron la maleta donde llevaba las llaves de su coche y de su domicilio. Al llegar a su ciudad, en lugar de llamar a un cerrajero para ambos menesteres, se instaló en un hotel y cogió taxis durante los dos meses que tardó en recuperar su equipaje. Por supuesto, el importe de la indemnización por extravío no llegaba a cubrir ni la cuarta parte de sus pretensiones. La picaresca pone a prueba el legítimo derecho del consumidor. Una sevillana de pro compró un traje de faralaes días antes de la Feria de Abril. Cuando terminó la juerga pretendió devolverlo porque le quedaba estrecho. "En el sector de tintorerías se da

SEGUNDA UNIDAD

04/07/2003

mucho la picaresca. Por ejemplo, el cliente que tiene una prenda algo deteriorada y como al entregarla pasa inadvertido, pretende que se le resarza después del servicio", comenta Ana María Melero, de la Organización de Consumidores y Usuarios (OCU). Hasta esta asociación ha llegado una señora enfadada porque el salchichón que había comprado no tenía el mismo grosor en toda su longitud y un madrileño que quería demandar a Gas Madrid porque en un corte de suministro por obras tuvo que calentar agua en una olla y se quemó.

Divorciadas, donde arrancar una queja a mujeres atenazadas por el miedo es difícil, existe alguna reivindicación exagerada. ¿Por qué no dejar ya machacar al ex marido con una reclamación de 4.000 pesetas al mes cuando su pensión es de 43.000 pesetas mensuales y la de la ex señora de 47.000?

EIP

La UCE de Madrid tiene sus anécdotas. Uno de sus

socios quería algún tipo de satisfacción de su agencia de viajes porque, en la excursión que había realizado con su novia, ésta se había enrollado con el guía. Otro asociado pidió ayuda para enterarse de quién era el dueño de una empresa de multipropiedad de la que había recibido una llamada publicitaria a la hora de la siesta. El hombre sólo quería devolver la llamada al empresario todos los días a la hora de la siesta. A la UCE llegó una reclamación de un joven que se había sentado a trabajar tranquilamente con su ordenador en el asiento del tren. También se abrió una cervecita. Cuando la locomotora arrancó, se le cayó encima del ordenador y éste se fastidió. Pretendía que Renfe le pagara otro.

Hasta en la asociación de Mujeres Separadas y

achacar: atribuir.
chamuscar: quemar superficialmente.
pleitear: litigar judicialmente.
reacio: que muestra resistencia.
resarcir: compensar un daño.
traje de faralae: traje de volantes típico andaluz.

..... **Cuestiones**

☉ Explica las siguientes expresiones coloquiales:

- 1- pero haberlas haylas
- 2- poner verde a su vecino
- 3- habíamos chafado sus pinitos vacacionales
- 4- se las han visto con algún cliente
- 5- una sevillana de pro
- 6- se había enrollado con el guía
- 7- se abrió una cervecita
- 8- el ordenador se fastidió
- 9- machacar al ex marido

*Pedro Navaja**Ruben Blakes*

Por la esquina del viejo barrio lo vi pasar
con el tumbao' que tienen los guapos al caminar,
las manos siempre en los bolsillos de su gabán
pa' que no sepan en cuál de ellas lleva el puñal.

Usa un sombrero de ala ancha de medio lao'
y zapatillas por si hay problemas salir volao',
lentes oscuros pa' que no sepan qué está mirando
y un diente de oro que cuando ríe se ve brillando.

Como a tres cuadras de aquella esquina una mujer
va recorriendo la acera entera por quinta vez,
y en un zaguán entra y se da un trago para olvidar
que el día está flojo y no hay clientes pa' trabajar.

Un carro pasa muy despacito por la avenida
no tiene marcas pero toos' saben que's policía uhm.
Pedro Navaja las manos siempre dentro 'el gabán,
mira y sonrío y el diente de oro vuelve a brillar.

Mientras camina pasa la vista de esquina a esquina,
no se ve un alma está desierta toa' la avenida,
cuando de pronto esa mujer sale del zaguán,
y Pedro Navaja aprieta un puño dentro 'el gabán.

Mira pa' un lado mira pal' otro y no ve a nadie,
y a la carrera pero sin ruido cruza la calle,
y mientras tanto en la otra acera va esa mujer,
refunfuñando pues no hizo pesos con que comer.

Mientras camina del viejo abrigo saca un revolver, esa mujer,
iba a guardarlo en su cartera pa' que no estorbe,
un treinta y ocho esmithandhueson del especial
que carga encima pa' que la libre de todo mal.

Y Pedro Navaja puñal en mano le fue pa' encima,
el diente de oro iba alumbrando toa' la avenida, ¡guiso fácil!,
mientras reía el puñal le hundía sin compasión,
cuando de pronto sonó un disparo como un cañón,
y Pedro Navaja cayó en la acera mientras veía, a esa mujer,
que revolver en mano y de muerte herida ahí le decía:
"Yo que pensaba 'hoy no es mi día estoy salá',
pero Pedro Navaja tu estas peor, no estas en na' "

Y créanme gente que aunque hubo ruido nadie salió,
no hubo curiosos, no hubo preguntas nadie lloró,
Sólo un borracho con los dos cuerpos se tropezó,
Cogió el revolver, el puñal, los pesos y se marchó,
Y tropezando se fue cantando desafinao'
El coro que aquí les traje y da el mensaje de mi canción.

"La vida te da sorpresas, sorpresas te da la vida" ay Dios...
Pedro Navaja matón de esquina
quien a hierro mata, a hierro termina

La vida te da sorpresas, sorpresas te da la vida ay Dios...
Valiente pescador, al anzuelo que tiraste,
en vez de una sardina, un tiburón enganchaste.

La vida te da sorpresas, sorpresas te da la vida, ay Dios
Como decía mi abuelita, el que último ríe, se ríe mejor....

PELÍCULA BAILA CONMIGO - Comprensión auditiva

Profesora Sara Guiliana Gonzales Belaonia

1. ¿Cómo podrías describir el sentimiento profesional de Jhon antes de comenzar a tomar clases de danza?
2. Según Bobbie, cuál es el motivo que lleva Jhon a tomar clases de danza.
3. ¿Cuál era la verdadera intención de Vern al tomar clases de danza?
4. ¿Cuál es el significado que la danza imprime a la vida de Jhon?
5. ¿Qué piensa el detective sobre la nueva actividad de Jhon? ¿Por qué?
6. ¿Por qué la esposa de Jhon se enfada al verlo participar del concurso de baile?
7. ¿Qué ocasiona el trabajo en grupo en la vida de los alumnos y profesores de la Escuela de Baile Mitzi?
8. Y tú, cómo te sientes ante las perspectivas de tu profesión.
9. ¿Piensas que el trabajo en grupo puede ocasionar algún cambio en tu vida profesional?
10. El director de la escuela en que trabajas resolvió reelaborar el currículo de la escuela en que trabajas y no te lo comunica ni te pide tu participación. ¿Podrías comparar lo que sientes a lo que sintió la señora Clark en la película?

Entregar el día _____ de abril de 2007

Planejamento de PP

EMENTA: Aprimoramento da competência comunicativa: estímulo à expressão da opinião e à capacidade de argumentação, interpretação e produção de textos. Discussão sobre aspectos socioculturais. Reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem do espanhol.

I - OBJETIVO GERAL: intensificar o contato com a realidade sociocultural e sociolingüística da língua espanhola e das culturas hispânicas.

II - OBJETIVO ESPECÍFICO:

- ampliar o conhecimento e utilização das estruturas morfossintáticas subordinadas mais complexas;
- matizar a compreensão e expressão de significados conceituais;
- usar todos os mecanismos de enlace (subordinação) dos discursos falado e escrito.

- compreender e expressar-se nas situações da vida cotidiana;

- aperfeiçoar as quatro habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever) com o objetivo de fomentar a comunicação.

III - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Funções Comunicativas:

- Expressar as dificuldades para a realização de algo; recriminar sobre as conseqüências negativas de uma ação ou atitude e expor as razões de algo a alguém; expressar inevitabilidade; explicar, especificar, expressar finalidade, (in)disponibilidade; expressar vontade, proibição, obrigação, mandato, conselho, pedido; expressar planos para o futuro, probabilidades, fazer hipóteses, conjecturas.

- **Estruturas Lingüísticas:** orações subordinadas; usos e valores dos modo Indicativo, Subjuntivo e Imperativo e das formas não verbais; valores e contrastes das

preposições e conjunções; correspondências entre os tempos e modos; estilo direto e indireto; perífrases verbais; formação e uso do condicional simples e composto, uso do Modo indefinido em vários contextos; léxico, expressões idiomáticas; conhecimento do léxico das formas dialetais, socioculturais e gírias.

Conteúdos Socioculturais: Aspectos socio-políticos, geográficos, económicos e manifestações artísticas e culturais da Espanha e Hispano-américa e os meios de comunicação.

IV - METODOLOGIA:

- Aulas expositivas e dialogadas.
- Apresentação de comentários, reflexões e debates individuais e em grupos.
- Realização de seminários e sessões reflexivas.

V - AVALIAÇÃO:

- assiduidade, interesse e participação nas aulas.
- exames bimestrais (orais, auditivos e escritos).
- apresentações de trabalhos orais e escritos; e, seminários sobre temas propostos.

VI – BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BON, F. M. *Gramática Comunicativa del Español*, 2 Tomos. Madrid: Edelsa, 1998.
 LLORACH, E. A. *Gramática Española*. Madrid: Espasa Calpe, 1992.
 SARMIENTO, R. *Manual de corrección gramatical e de estilo*. Español normativo, nivel superior. Madrid: SGEL, 1997.

VII – BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: ARTÉS, J. C. S.; MAZA, J. S. *Curso de lectura, conversación e redacción*. Madrid: SGEL, 1996.

DÍAZ, R. F. *Prácticas de Fonética Española para Hablantes de Portugués*. Dificultades Generales, Cuadernos de Prácticas de Español/LE. Madrid: Arco/Libros, S.L., 1999.

DÍAZ, R. F. *Prácticas de léxico español para Hablantes de Portugués*. Dificultades Generales, Cuadernos de Prácticas de Español/LE. Madrid: Arco/Libros, S.L., 1999.

DÍAZ, R. F. *Prácticas de Gramática Española para Hablantes de Portugués*. Dificultades Generales, Cuadernos de Prácticas de Español/LE. Madrid: Arco/Libros, S.L., 1999.

LLORACH, E. A. *Gramática Española*. Madrid: Espasa Calpe, 1992.

MILANI, E. M. *Gramática de Espanhol para brasileiros*. São Paulo: Ed. Saraiva, 1999.

MORENO, C.; MORENO, V.; ZURITA, P. *Avance*, Curso de Español Nivel Intermedio-Avanzado. SGEL: Madrid, 2006.

Textos autênticos retirados da Internet.

