

TICAN – Tratado de Libre Comercio de América del Norte V. NAFTA.	TICAN – Tratado de Libre Comercio da América do Norte V. NAFTA.
Torre-Tagle (Palacio de)	Torre-Tagle (Palácio de). Nome do edifício que alberga o Ministério de Relações Exteriores do Peru.
Tourné. V. Visitas de cortesía	Tourné. V. Visitas de cortesía
Tratado constitutivo	Tratado constitutivo
Tratativas. V. Conversaciones.	Tratativas. V. Conversações. Negociação
Negociación	
Treaty-Making Power	Treaty-Making Power
Ullimdtum	Ullimdtum
Unidad de acción del Estado en el exterior	Unidade de ação do Estado no exterior
UPAE – Unión Postal de las Américas y España	UPAE – União Postal das Américas e Espanha
UPEB – Unión de Países Exportadores de Banano	UPEB – União de Países Exportadores de Banana
Volija consular	Malá consular
Volija diplomática	Malá diplomática
Via diplomática. V. Conducto diplomático	Via diplomática
Vicecónsul	Vice-cônsul
Viceconsulado	Vice-consulado
Visa. V. Visado	Visto
Visación. V. Visado	Colocar um visto. V. Visto
Visado (en pasaporte)	Visto (no passaporte)
Visitas de cortesía	Visitas de cortesía
Visitas de Estado	Visitas de Estado
Visita oficial	Visita oficial
Visto. V. Visado	Visto
Zona	Zona
Zona contigua	Zona contígua
Zona económica exclusiva	Zona econômica exclusiva

UM PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA OS CICLOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO: O PLANEJAMENTO DE CURSO, OS PROFESSORES E SUAS CRENÇAS

Cláudia Hilsdorf ROCHA

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Maria de Lourdes da Rocha SANDEI
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

ABSTRACT: This paper aims at presenting the results of a study whose main objectives were both to investigate and understand the way in which the English teaching and learning process occurred in a Foreign Language Project implemented in the first four grades of the Public Elementary Schools of a small city in the interior of São Paulo State. It is also a purpose of this study to investigate the teaching-learning process mentioned in order to promote, through critical reflection, richer and more appropriate contexts for foreign language acquisition to occur. This work takes teachers' implicit educational theories as well as the course planning as a starting point for its investigation.

KEYWORDS: course planning; beliefs; teachers' implicit educational theories.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de um estudo que procurou investigar e compreender a maneira como o processo de ensinar e aprender Língua Estrangeira (Inglês) é produzido dentro de um Curso de Línguas Estrangeiras para os Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental Público de uma cidade do interior paulista. O propósito deste estudo foi, também, estudar o contexto em questão a fim de promover, através da reflexão-crítica, ambientes ricos que pudessem vir a favorecer a aquisição da língua alvo. Este estudo adota, além das Teorias Informais, o Planejamento de Curso como ponto de partida para sua investigação.

PALAVRAS-CHAVES: planejamento de curso, crenças, teorias informais.

1 - Introdução

Tendo como objeto de estudo um Curso de Língua Estrangeira (doravante intitulado Projeto de Línguas) implementado através de Decreto-Lei na Rede Municipal de Ensino Fundamental (1ª a 4ª Séries) de uma cidade do interior paulista, esta pesquisa reflete a preocupação das autoras, uma delas coordenadora do referido Projeto, frente às diretrizes do ensino de Inglês no contexto em questão.

Inicialmente, o estudo foi proposto e conduzido pela pesquisadora Cláudia Hilsdorf Rocha e, posteriormente teve a adesão de Maria de Lourdes da Rocha Sandei na fase da interpretação dos dados. A segunda pesquisadora desempenhou um papel de auxiliar na análise dos dados, questionando-os, discutindo-os e sugerindo idéias à pesquisadora-autora do trabalho.

Tomando-se como referencial a Operação Global de Ensino de Línguas (Almeida Filho, 1993), esta pesquisa corrobora o conceito de "Abordagem" como força que orienta e caracteriza todo o processo de ensino de línguas (Almeida Filho, op.cit) e no princípio de que o que se pensa e acredita sobre o ensino e a aprendizagem exerce forte influência sobre a ação de ensinar e de aprender (Zeichner, 1993; Barcelos, 1995, 2001; Almeida Filho, 2003, entre outros). É pertinente tomar-se aqui, o princípio da "educação real" de Bruner (1986), segundo o qual "a pedagogia jamais é isenta", levando o ensino a nunca confinar-se a um modelo de ensino-aprendizagem, devido à interferência do pensamento dos educadores no processo.

Esta pesquisa, portanto, está calcada no pressuposto de que todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possuem idéias, opiniões, concepções, crenças, atitudes próprias sobre ele – o que é aqui concebido como Teoria Implícita ou Informal do processo de aprender e ensinar línguas (Almeida Filho, 1993). Além disso, tal abordagem fortemente influencia o processo de ensino-aprendizagem, pois norteia as ações do agente dentro do mesmo.

No que se refere ao conceito de Planejamento adotado neste estudo, vale destacar a comum ocorrência do uso indiscriminado dos termos planejamento e currículo, talvez pela semelhança de seus significados, ou pela multiplicidade de seus usos (Roselli, 2003). Ressalta-se que o planejamento é aqui concebido como uma sequência dos estudos, com o intuito de refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos. Constitui, portanto, um instrumento norteador do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ele pode também ser definido como um processo reflexivo sobre e para a dinâmica desse processo (Miana, 1997).

Deve-se ressaltar o fato de o planejamento ser sempre orientado por uma abordagem, ou seja, por um conjunto de crenças, concepções e pressupostos relacionados à linguagem (Almeida Filho, 1993), à maneira de ensinar e aprender línguas. O fato de esse conjunto determinar as decisões dos agentes também no que se refere à elaboração do planejamento demonstra a força da abordagem dentro do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a importância que a abordagem de ensinar assume quando se fala de planejamento vem reforçar o

papel vital e consequente influência das teorias informais nesse contexto.

Ressalta-se que a restrição do enfoque a apenas um dos elementos constitutivos da Operação Global de Ensinar e Aprender Línguas não se relaciona ao grau de importância do Planejamento em comparação aos outros, a saber, o Material Didático, os Procedimentos e a Avaliação, uma vez que se postula aqui, que todos os elementos influenciam-se reciprocamente no processo e, portanto, possuem igual teor de relevância. A opção por priorizar o Planejamento de Curso no que se refere aos objetivos centrais desta pesquisa, deve-se à hipótese inicialmente levantada, de que o documento poderia estar implicitamente embasado em concepções dissonantes do discurso explícito que orienta o Curso de Inglês no contexto em foco.

É importante ressaltar que os PCN-LE são esteios teóricos para este estudo à medida que são as diretrizes oficiais para o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Fundamental. Ainda que tal documento não esteja voltado para os primeiros Ciclos deste ensino, fora estabelecido pela coordenação do Projeto de Línguas apoiar-se nos referenciais teóricos explicitamente privilegiados pelos Parâmetros Curriculares (Borges, 2003). Desta forma, as diretrizes do Projeto de Línguas ancoram-se nos fundamentos do Comunicativismo e nos princípios do Sociointeracionismo (Vygotsky, 1978).

2- Objetivos de Pesquisa

Tem-se por objetivo com este estudo, investigar as visões de língua, linguagem, ensino e aprendizagem que embasam o

Planejamento do curso em questão, relacionando-as criticamente às diretrizes oficiais norteadoras do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) no ensino fundamental.

Tem-se como objetivo também investigar as crenças dos professores do curso em questão com relação ao processo de ensinar e aprender Inglês-LE e ao Planejamento em vigor, no que se refere às concepções de língua, linguagem e de ensino-aprendizagem.

3- Perguntas de Pesquisa

Pretendemos operacionalizar os objetivos deste estudo das seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual a visão de língua, linguagem e ensino-aprendizagem embasadora do Planejamento do curso em questão?

2. Quais as crenças dos professores em relação ao processo de ensinar e aprender Inglês e ao Planejamento de Curso em vigor?

4- Referencial Teórico

A presente pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos do Sociointeracionismo (Vygotsky, op.cit), que implica na concepção do desenvolvimento como algo socialmente construído e na importância da mediação nesse processo. O aprendizado, portanto, está diretamente relacionado à interação social e constitui poderosa força em direção ao desenvolvimento.

Com o propósito de elucidar aspectos relacionados à teoria crítica de aprendizagem, o presente estudo buscará

fundamentação principalmente em Freire (1982) e Kincheloe (1997), defensores do caráter emancipatório do ensino e da importância da reflexão crítica dentro do processo, respectivamente. Os princípios da prática reflexiva abordados neste estudo embasam-se principalmente em autores como Zeichner (1993), Sadalla et alii (2002), Schön (1987), dentre outros.

Os princípios sociointeracionistas ancoradores do presente estudo reforçam, também, a noção de que o objeto de conhecimento no processo educativo deve relacionar-se, de alguma forma, a uma necessidade do aprendiz. Dessa forma, retoma-se, aqui, o princípio da aprendizagem educativa de Williams & Burden (1997), que ressalta a sua vital importância para a vida do aprendiz, devendo essa ser-lhe, portanto, relevante e significativa, no contexto social, cultural e histórico em que ele está inserido.

A referida importância das concepções e crenças do sujeito no processo de ensino-aprendizagem adêm de estudos diversos, tais como os realizados por Souza (1998), Cavalcanti & Moita Lopes (1991), Félix (1999), Barcelos (1995, 2001), Sadalla et alii (op.cit), entre outros.

O presente estudo busca, também, embasamento teórico nas concepções de Almeida Filho (1993, 1997) quanto aos principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras e na operação Global de Ensino de Línguas proposta pelo referido autor e suas implicações. A concepção de Planejamento como instrumento norteador e transformador do ensino e sua relação com diferentes visões de linguagem e aprendizagem, no processo

baseia-se também nas teorias de autores como Viana (1997), Connelley & Clandinin (1988) e Almeida Filho (1993, 1997, 2003).

Fundamentações advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas estrangeiras (PCN-LE) e de abordagens sociointeracionais do ensino de LE também serviram de alicerce teórico para o presente estudo. Embasamentos

teóricos mais especificamente relacionados ao ensino-aprendizagem de Inglês-LE são buscados principalmente em Bruner (op.cit) no que diz respeito à metacognição no processo educativo, em Gomes (2002) no que se refere à teoria da mediação, bem como nos trabalhos de Lantolf (2001), cuja visão de aprendizagem é a de ser esta uma prática social culturalmente embasada, o que nos leva a abordar, portanto, a teoria da atividade (Lantolf, op.cit) no processo de ensino de Inglês-LE. Tais concepções confirmam visões de língua, linguagem, ensino e aprendizagem que embasam as abordagens comunicacionais e sociointeracionais no processo de ensino-aprendizagem de LE, as quais também ancoram teoricamente este estudo.

5 - Metodologia

Ao focar o processo de ensino-aprendizagem de Inglês-LE em um determinado contexto, fazendo uso de instrumentos típicos, este estudo pode ser definido como uma pesquisa do tipo etnográfico, uma vez que a etnografia escolar tem como foco o processo educativo (André, 2003) e faz uso de técnicas típicas da etnografia, tais como questionários e entrevistas, instrumentos utilizados neste estudo. Existem, ainda, mais fatores que vinculam este estudo à

pesquisa de natureza qualitativa (Erickson, 1986) e de cunho etnográfico, tais como as características descritivas e indutivas do estudo e a interação constante entre o pesquisador, o objeto de estudo e os demais elementos envolvidos no contexto da pesquisa, que neste caso são representados pelo planejamento de curso e pelos professores de LE, respectivamente.

5.1 Contexto e Participantes de Pesquisa

O contexto desta pesquisa envolve um Curso de Línguas Estrangeiras implementado nos Ciclos iniciais do Ensino Fundamental Público, sendo o cenário focalizado, portanto, típico da Escola Municipal de em uma pequena cidade do interior paulista. O foco deste projeto de pesquisa são as crenças dos professores do referido Curso de Inglês frente ao processo de ensino-aprendizagem e a um de seus elementos constitutivos, o Planejamento de Curso.

Os participantes da pesquisa são três professores, de um total de cinco professores de Inglês, os quais voluntariamente se dispuseram a participar deste estudo. Todos são falantes do português como língua materna, graduados em Letras por Universidades particulares do interior do estado de São Paulo, com experiência profissional mínima de dois anos. Eles serão por nós referidos como P1, P2 e P3.

Participa também, um dos coordenadores do curso, membro ativo do referido contexto, chamado neste estudo de C1. Falante do Português como língua materna, C1 é advogada, estudante de inglês há mais de 10 anos

e tem experiência na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras há mais de cinco anos. C1 participa somente da entrevista para aumentar o grau de interação entre os participantes, uma vez que é ela quem lida com os professores do mencionado curso.

A pesquisadora, autora do estudo e coordenadora do projeto, quando na análise dos dados coletados através da entrevista, será chamada de PA. Conforme já mencionado, a segunda pesquisadora assume o papel de parceira na hora da análise e interpretação dos dados.

5.2 Instrumentos de Pesquisa

Para que se pudessem atingir os objetivos estabelecidos neste estudo, foram utilizados como instrumentos de pesquisa questionários e entrevista semiestruturada. A opção pela análise através de diferentes tipos de dados, métodos e ferramentas de pesquisa baseia-se na concepção de que a triangulação das informações permite maior familiaridade com os dados e, portanto, maior confiabilidade nos resultados (Dawson, 1982).

Para investigar a visão de linguagem e de aprendizagem embasadoras do Planejamento do curso em questão e relacioná-la aos princípios norteadores desse ensino segundo os PCN-LE, fez-se uso dos dados obtidos através da pesquisa teórica e documental.

6. Discussão dos Resultados

6.1 Análise do Planejamento de Curso

A análise do Planejamento feito neste estudo permite responder à primeira pergunta de pesquisa estabelecida pela

pesquisa que se refere à visão de Linguagem e de ensino-aprendizagem, Planejamento e PCN:

— Qual a visão de linguagem e de ensino-aprendizagem que embasa o Planejamento do curso em questão?

Partindo-se da configuração do Planejamento em questão, se podem notar suas funções comunicativas, listadas através de temas gerais, como unidades centrais de sua organização. Tal característica permite, que a princípio, se denomine o Planejamento como funcional ou nocional-funcional (Wilkins, 1976). Nota-se claramente que a listagem das funções é acompanhada dos conteúdos gramaticais correspondentes das possíveis realizações dessas funções. O Planejamento, neste caso, é linear e pode ser também caracterizado como procedimentos programáticos a serem seguidos (Almeida Filho, 2003).

As situações criadas pelo

Planejamento abordado parecem artificiais e distantes dos contextos de uso real da língua alvo. São exemplos ilustrativos de considerável tendência estrutural ainda presente nas atividades funcionais propostas, ou seja, demonstram um conflito entre o contexto linguístico proposto e a situação de comunicação real almejada em um processo significativo de ensino de LE. Tal dualidade nos remete à distinção entre aprendizagem e aprendizagem educativa (Williams & Burden, 1997), já explicitada nesse estudo.

O problema neste caso reside nas interações resultantes desse contexto, as quais tendem a se tornar artificiais, uma vez que as representações de papéis e as trocas conversacionais que são típicas desse tipo de programa, não refletem o

verdadeiro propósito comunicativo dos alunos. O Planejamento distancia-se, dessa forma, do princípio de linguagem como prática social (Lantolf, 2001). Tal visão de linguagem evoca concepções de ensino-aprendizagem ancoradas no pressuposto de que o ensino deve ser significativo (Williams & Burden, op.cit), à medida que deve basear-se no motivo (social) para a prática da linguagem, e não na motivação propiciada por interações artificiais.

O Planejamento parece resumir-se a uma lista de funções comunicativas, que visa a obtenção do conhecimento através de algumas realizações gramaticais das funções-alvo. Conforme confirmado em análise posterior, calcada nas visões dos professores, pode-se, a princípio, declarar que o Planejamento direciona uma prática baseada na repetição e memorização de funções, característica típica do ensino behaviorista.

Podemos concluir, então, que o ensino proposto pelo Planejamento está voltado aos componentes do discurso e não ao discurso como um todo. A linguagem, dessa forma, não é vista como ação social, o que faz com que o ensino proposto pelo Planejamento em questão distancie-se de sua função de capacitar o aluno a agir na sociedade (Lantolf, op.cit), visando principalmente a competência linguística e não a competência comunicativa (Hymes, 1972).

Outra característica marcante do Planejamento é a inexistência de relações do ensino proposto com temas transversais e com aspectos culturais, o que o distancia da proposta de transversalidade dos PCN-LE como possível meio para se ampliar o

conhecimento de mundo através da diversidade cultural e de promover um ensino emancipatório. Tal característica não converge com princípios do sociointeracionismo (Vygotsky, 1978) ou da Teoria Sociocultural de aprendizagem de LE (Lantolf, op.cit), que advogam ser a cultura inerente à linguagem.

No que se refere às atividades propostas pelo Planejamento (jogos, músicas, dramatizações, etc), pode-se concluir que as mesmas aparecem no mesmo de forma ideológica, com um fim em si mesmas e, portanto, com o principal propósito de apenas motivar o aluno. Elas não são vistas como um instrumento de mediação (Kramsch, 2001, in Lantolf, op.cit), uma vez que não aparecem no Planejamento de Curso como base para a construção do conhecimento conjunto, mas sim como um modo de contextualizar as formas linguísticas às quais estão subordinadas.

2.2 Análise dos Questionários

O questionário 1 é um questionário aberto e divide-se em duas partes. A primeira parte objetiva investigar como os professores vêem o ensino de Inglês e sua importância nos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental.

Percebe-se, através da análise das respostas a tais questões, que os professores relacionam a aprendizagem de Inglês à necessidade instrumental do idioma no mundo atual e globalizado, onde essa língua, segundo os mesmos, assume irrefutável importância, propiciando ao indivíduo a possibilidade de ascensão social. Conforme ilustram os exemplos abaixo, palavras como "igualdade, desigualdade, oportuni-

dade, minoria, atualizado" foram muito citadas.

P1 "... normalmente quem está na Rede Municipal... não terá condições de dar um ensino particular... Então, tendo o inglês na Rede Municipal, não será desigual a luta.. dar oportunidade para muitos de obter um novo conhecimento... assim (aprendendo o inglês) eles sentirão a igualdade...."

P2 "... preparados para um língua diferente... (os alunos)... estão inseridos num ensino moderno, atual."
Nota-se, também que os professores, de um modo geral, estão conscientes da relação entre o ensino da LE e a cultura e valores a ela vinculados. Dois dos três participantes fizeram menção a isso.

P1 "Aprender LE é estar em contato com novas culturas..."

P3 "... o interesse dos alunos em vivenciar culturas... devemos enfatizar as semelhanças e as diferenças entre os países..."

Os dados indicam, também, que os professores concebem o Planejamento como fundamental para orientar a sua prática e que reconhecem possuir pouco conhecimento teórico, fato este que pode ser comprovado através da imprecisão das suas respostas. As características citadas pelos participantes que são consonantes com os princípios dos PCN-LE, tais como o envolvimento dos aspectos culturais e a formação de contra-discursos parecem ser intuitivos, provenientes de um conhecimento implícito, uma vez que lhes falam, conforme mencionado, conhecimentos de base teórica.

A segunda parte desse questionário consiste em perguntas específicas sobre as Teorias de Aprendizagem e conteúdos dos PCN-LE e está voltada para as concepções dos professores frente ao processo de ensino-aprendizagem, ao Planejamento e aos PCN-LE. Apenas um dos participantes respondeu esta parte na íntegra, sendo imprecisas as respostas quanto a descrição do Planejamento, conforme mostrado abaixo. Os outros dois participantes deixaram de responder a duas perguntas, sendo as respostas das demais extremamente vagas. Tal dado nos indica a pobre competência teórica dos participantes, também aparente, conforme já mencionado, nos demais dados coletados.

P1 "O Planejamento é muito concreto".

P2 "Muito bem elaborado".

P3 "O planejamento está sendo aperfeiçoado..."

Ao responderem à pergunta referente à Teoria de Aprendizagem embasadora do Planejamento, os professores relacionaram o mesmo ao Construtivismo, sem maiores detalhes ou explicações. Confirmando análise de dados oriundos da primeira parte do questionário, todos os participantes citaram na segunda parte do mesmo, a importância do planejamento em relação à sua prática, conforme ilustrado abaixo.

P1 "Sim (é importante)"

P2 "Sem ele (planejamento), não saberia se estaria atingindo as metas..."

P3 "Sim, o Planejamento é a minha base..."

Conclui-se, a partir da análise dos dados do Questionário 1, que os professores não conseguem responder a perguntas específicas envolvendo conhecimento formal, pois suas visões sobre o Planejamento (como no caso de vinculá-lo ao Construtivismo) continuam intuitivas, ou seja, não têm respaldo teórico. Tal conclusão possivelmente explica a extrema importância dada ao Planejamento como instrumento norteador da prática.

O questionário 2, com perguntas semi-fechadas, de múltipla escolha, tem por principal função investigar as concepções de ensinar e aprender dos professores, bem como alguns traços de suas práticas e visões sobre os PCN-LE e Planejamento em questão.

6.3 A visão dos Professores em relação ao Planejamento, aos princípios propostos pelos PCN e sua própria prática.

— Quais as crenças dos professores em relação ao processo de ensinar e aprender Inglês e ao Planejamento de Curso em vigor?

Apesar da já mencionada imprecisão dos termos usados para descrever o Planejamento ("concreto", "bem planejado"), dados resultantes do segundo questionário mostram que, em sua totalidade, os professores julgam ser o Planejamento um instrumento essencial para nortear sua prática, o que, mais uma vez, reforça dados obtidos nesse sentido através do questionário 1.

Eles, também em sua totalidade, sentem a necessidade de o mesmo sofrer mudanças, principalmente no conteúdo e na maneira como ele é trabalhado, para o ensino poder ser mais condizente

com a realidade do aluno. Os dados indicam que os professores, devido à falta de competência teórica, não têm consciência de que, na verdade, é a visão de linguagem e aprendizagem que embasa o Planejamento que faz com que este se distancie de um ensino calcado em situações reais de uso mais significativas para o aluno.

Mais precisamente, os dados refletem desconhecimento por parte dos professores dos princípios embasadores das diferentes Teorias de Aprendizagem, bem como das concepções e diretrizes dos PCN-LE. Essa falta de conhecimento teórico impossibilita os professores-participantes de identificarem e, tampouco, relacionarem os princípios norteadores do Planejamento com os fundamentos dos PCN.

Observa-se, através dos dados oriundos não só dos questionários, mas também da entrevista, que o vínculo criado entre Construtivismo e Planejamento provém possivelmente de questões discutidas em reuniões pedagógicas, conforme exemplificado abaixo, através da fala de um dos participantes no Questionário 1.

P1 "Sim (o Planejamento ajuda minha prática). Aprendi muito... principalmente pelos temas abordados nos HTPC"

Durante a entrevista, os professores também vinculam o Planejamento ao construtivismo, sendo capazes de explicar tal afirmação, sem, no entanto, mencionarem referências teóricas que apóiem tal conclusão. Os dados provenientes da entrevista também evidenciam ser o vínculo citado implícito e proveniente de orientações pedagógicas, conforme excerto abaixo:

P2: Olha... o Construtivismo... se eu estou aplicando o Construtivismo na minha aula, né, o Construtivismo, não é isso?

PA: O que é Construtivismo para vocês?

P2: Seria o ensino atual... ao contrário do tradicional... /.../

PA: Como vocês enxergam o Planejamento hoje... ele pode ser vinculado a alguma teoria de Aprendizagem?

P1: Se o nosso Planejamento pode ser definido como construtivista?

P2: Eu acho que sim.

PA O que você vê no Planejamento de construtivista?

P1: Bem... nos exercícios que eu faço... bem... quando eu converso com o minha coordenadora... você tem que fazer com que a criança pense...

C1: A gente trabalha de forma construtivista

É interessante notar que, se por um lado, os professores não conseguem identificar e relacionar visões de linguagem e aprendizagem por falta de conhecimento teórico, por outro eles definem e descrevem o processo de ensino de Inglês proveniente do Planejamento proposto, de forma condizente com a análise do Planejamento feita neste estudo. Eles apontam uma prática calcada na repetição e na memorização, patentecendo o ensino estruturalista

apontado e evidenciado através da referida análise. Calçados em seu conhecimento implícito, eles apontam com precisão as características e fundamentos da prática fundamentada no Planejamento. Os dados coletados através do Questionário 2 evidenciam tal conclusão e são validados por dados provenientes da entrevista, conforme ilustra-se abaixo.

PA: O que vocês fazem mais em sala de aula? .../ Quando vocês vão planejar uma aula e olham o Planejamento ... o que vocês fazem primeiro? ...

PA: Você pega o Planejamento ... tem um tema ... o que esse tema ... o Planejamento ... leva você a fazer dentro de sala, mais?

P1: Eu primeiro vejo o vocabulário. Depois eu olho as funções. O meu intuito maior é fazer a fixação do vocabulário e... principalmente a pronúncia.

7 - Considerações Finais

A análise dos dados evidenciou ser o Planejamento apresentado fundamentalmente estruturalista, distanciando-se das diretrizes teóricas proposta pelos PCN-LE. Os professores julgam o referido documento como um instrumento fundamental para nortear sua prática. Esta crença talvez tenha origem na deficiente competência teórica do professor, a qual eles próprios admitiram.

A prática dos professores, embasada no planejamento, apresenta também características behavioristas, principalmente ilustradas pela ênfase na repetição, memorização de vocabulário

e de funções. Essa característica provavelmente provém da crença dos professores de que o vocabulário e as funções são importantes no processo de aquisição da LE e que devem ser enfatizadas (através da repetição).

Conforme mencionado, os professores possuem uma deficiente competência teórica, sendo-lhes praticamente desconhecidos os fundamentos dos PCN-LE, como também os princípios norteadores das diferentes Teorias de aprendizagem. Eles vinculam o Planejamento ao Construtivismo devido ao seu conhecimento implícito, não apontando fundamentos sólidos para tal ligação. Essa crença advém, provavelmente, de embasamentos teóricos a eles apresentados por agentes vinculados ao Ensino Fundamental, em que o Construtivismo Piagetiano é fortemente enfatizado. As implicações dessa crença para o ensino em foco materializam-se através das tentativas de contextualização do tema que está sendo trabalhado pelo professor.

Apesar de incapazes de identificar as visões de linguagem e aprendizagem que embasam o Planejamento, relacionando-as às principais Teorias de Aprendizagem e aos PCN, os professores conseguem, intuitivamente, descrever as características estruturalistas do Planejamento, evidenciadas através da análise do mesmo feita neste estudo.

A dissonância entre o que é almejado no processo de ensino, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira, e o que se realiza através de instrumentos como o Planejamento em questão e a prática dos professores, vem

a confirmar a pressuposta necessidade de transformações no contexto aqui estudado.

Os dados apontam a necessidade de se trabalharem as competências teórica e aplicada do professor (Almeida Filho 1993, 1997) e a importância da sua formação reflexiva e crítica (Kincheloe, op.cit; Schön, 1986;) para se viabilizar, dentro do contexto abordado, uma prática renovada, menos contraditória, mais significativa e, principalmente, emancipatória.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J.C.P; BARBIRATO, R.C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 36. Campinas, Unicamp, 2000.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O Planejamento de um Curso de Língua: A Harmonia do Material-Insuno com os Processos de Aprender, Ensinar e refletir sobre a Ação*. (mimeo), 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Enografia do Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- BARCELOS, A. M. F. *A Cultura de aprender Línguas (Inglês) de*
- Alunos de Letras. 188f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada)- Instituto de estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de línguas: estado da arte. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.
- BORGES, E. F. V. *Discernimento do Esteio Teórico nos PCN de Língua Estrangeira- Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2003.
- BRASIL SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRUNER, J. S. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
- CAVALCANTI, M.; MOITA In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 17, Campinas, Unicamp, 1991.

- CONNELLY FM; CLANDININ, J. *The idea of Curriculum. Teachers as Curriculum Planners: Narrative of Experience*. Columbia University Teachers College, 1988.
- DAWSON, J. A. *Qualitative Research Findings: What do we do to improve and estimate their validity? Trabalho apresentado no Encontro Anual da Aera*, Nova York, 1982.
- ERICKSON, F. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. In: Wittrock, M. (org.) *Handbook of Research on Teaching*. Nova York: MacMillan, 1986.
- FÉLIX, A. *Grêças de duas Professoras de uma Escola Pública sobre o Processo de Aprender Língua Estrangeira*. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- FREIRE, P. (Org.). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GOMES, C. M. A. *Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- HYMES, D. *On Communicative competence*. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.) *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, England: Penguin.
- KINCHELOE, J. L. *A Formação do Professor como Compromisso*
- Político: *Mapeando o Pós-Moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KRAMSCH, C. *Social Discursive Constructions of Self in the L2 Learning*. In: LANTOLF, J. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford 2001.
- LANTOLF J. P. *Sociocultural Theory of Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- ROSELLI, B. R. *Planejamento Colaborativo: O Desenvolvimento da Autonomia do Professor em relação ao Livro Didático*. Dissertação de Mestrado. LAEL-PUCCP, 2003.
- SADALLA, A. M. F. A.; AZZI, R. G. (Orgs). *Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- SCHÖN, D. A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc., 1987.
- SOUZA, V. A. *Formação em Serviço do Professor de Inglês da Rede Estadual - Construindo Atitudes Reflexivas*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1998.
- VIANA, N. *Planejamento de Curso de Línguas - Pressupostos e Percuro*. In: ALMEIDA FILHO, J. C. *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, S.P.: Pontes, 1997.

- VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1978.
- WILKINS, D.A. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press, 1976.
- WILLIAMS, M.; BURDEN R.L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ZEICHNER K. M. *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa-Portugal: Educa. 1993.