EDCLEIA APARECIDA BASSO

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ENTRE O REAL E O IDEAL

UM CURSO DE LETRAS EM ESTUDO

CAMPINAS
2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

EDCLEIA APARECIDA BASSO

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ENTRE O REAL E O IDEAL

UM CURSO DE LETRAS EM ESTUDO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

CAMPINAS
2001

UNIDADE BC
Nº CHAMADA T/UNICAMP
B295c
V 01 EX
TOMBO BC/ 50434
PROC 16-837/02
C D
PREÇO R$11,00
DATA 20/08/02
Nº CPD

CM00172171-0

BIB ID 252316

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

B295c

Basso, Edcleia Aparecida
A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira / Edcleia Aparecida Basso - - Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Professores – Formação. 2. Aluno-mestre. 3. Aprendizagem – Ensino e avaliação. 4. Língua inglesa. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

EDCLEIA APARECIDA BASSO

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ENTRE O REAL E O IDEAL
UM CURSO DE LETRAS EM ESTUDO

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Lingüística Aplicada - área de concentração em Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras - do Curso de Lingüística Aplicada realizado pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, tendo como examinadores a banca abaixo elencada:

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (Orientador)
Departamento de Lingüística Aplicada – UNICAMP

Profª Drª Matilde V. R. Scaramucci
Departamento de Lingüística Aplicada – UNICAMP

Profª Drª Maria Ignez do Carmo Tílio
Departamento de Letras – UEM

Profª Drª Magali Barçante Alvarenga
Curso de Letras da UNIMEP e da CEUNSP

Profª Drª Gertrud Frieddrich Frahm
Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas – UFPR

Campinas, 19 de dezembro de 2001

Este exemplar e a redação final da tese defendida por Edcleia Aparecida Basso

e aprovada pela Comissão Julgadora em 04 / 06 / 2004.

00238169

DEDICATÓRIA

A você, **PAI**, exemplo de amor e determinação, que, enquanto conosco, sempre acreditou na minha capacidade: incentivando constantemente meus sonhos na busca do saber e a realizá-los como educadora; e, de onde agora se encontra, deu-me forças para terminar esta árdua tarefa, entrego este título que é **nosso**.

A você, **MÃE**, pelo amor e apoio incondicionais durante toda a minha jornada e como recompensa pelas horas de estudo e estrada que lhe foram roubadas.

À **Vanessa**, minha filha, como prova de que até o impossível para muitos, torna-se possível para alguns, quando faz parte dos sonhos e é buscado com disciplina, objetivo e muito querer.

Para meus filhos **Douglas, Diogo e André** pelo estímulo, apoio e confiança total nesta conquista.

Edgard, irmão de todas as horas durante esta jornada.

A **Deus**, fonte de toda sabedoria, pelo poder maravilhoso de compartilhar e construir.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, por ter compartilhado sua experiência e sonhado conjuntamente a possibilidade de transformações, abrindo espaço para a construção de minha própria competência como pesquisadora, enquanto construindo socialmente as competências dos professores de Língua Estrangeira.

A Hermínia, pela amizade que nos une, que a fez incluir dentre suas inúmeras tarefas a de comentar o meu texto, sugerindo modificações na linguagem para alcançar os objetivos traçados para este trabalho.

A Marileuza, pela força, ajuda e disposição para discutir minhas indagações constantes durante o percurso desta tese.

Ao Gilles, pelo apoio, afeto e estímulo, bem como pelo suporte técnico oferecido.

Aos amigos formadores da área de Língua Inglesa do Departamento de Letras da UNESPAR/FECILCAM, pelo carinho, apoio, mas, sobretudo, por já estarem colocando em prática parte do nosso sonho.

Ao Roberto e à Ivete pela ajuda e apoio profissionais durante o ano, dando suporte aos meus alunos na minha ausência nos últimos meses de trabalho.

A Vivian e à Kelly pela ajuda na tabulação dos testes.

A Rosinalva e à Bete, que, em diferentes situações e posições, ajudaram-me a

concluir este trabalho.

A Pedrina, pela dedicação e cuidado, pelos incontáveis cafés e pela procura de papéis e livros sempre 'perdidos'.

A direção da UNESPAR-campus Campo Mourão por ter entendido o processo demorado na elaboração desta tese.

Aos alunos do curso de Letras da UNESPAR-Campus de Campo Mourão, que souberam incorporar nossas idéias e lutar por uma melhoria na formação em Língua Estrangeira, buscando e querendo sonhar em conjunto.

Aos professores egressos dos cursos de Letras, por terem colaborado na explicitação dos perfis dos profissionais em Língua Estrangeira e na construção social de uma nova perspectiva para esse curso.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, deram um pouco de si para que esta tese fosse e trouxesse muito de 'nós'.

Será que saberei ensinar uma língua estrangeira, se o que sei é tão pouco?

(Reflexões de uma aluna-professora – QA3-2000)

RESUMO

Esta tese teve por objetivo compor, discutir e analisar o perfil do profissional de Letras, conseguido através de pesquisas com o ingressante do curso, com o aluno-professor concluinte do último ano e com o professor em serviço na Rede Pública, confrontando-os com as necessidades sentidas pelo próprio professor no momento de sua prática pedagógica, e com os resultados advindos da aplicação de um teste de língua inglesa (TET: Test for English Teachers) junto aos sujeitos envolvidos na presente investigação.

A pesquisa foi de base qualitativa, de cunho interpretativo (Erickson, 1982, 1986, 1992), uma vez que utilizamos alguns dados quantitativos advindos de questionários para ilustrar e oferecer novas possibilidades de comparação, bem como usamos instrumentos qualitativos como observação, diários reflexivos e entrevistas.

Os dados encontrados revelaram que os anos de graduação pouco têm colaborado para melhorar as competências em Língua Estrangeira do futuro professor que deixa a universidade com resultados pouco acima daqueles encontrados com os ingressantes e muito próximos ao que já atuam na Rede Pública.

As maiores dificuldades concentram-se na capacidade de uso da nova língua - Competência Comunicativa – e à falta de equacionamento entre prática de sala de aula e a teoria vista no curso. Os problemas são atribuídos em sua maioria à Direção/Departamento de Letras, ao quadro não qualificado de docentes atuantes no curso e aos próprios alunos que não assumem um compromisso sério com sua formação.

Os dados, aliados à fundamentação teórica advinda de estudos e pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, mas, sobretudo, aqueles feitos na Lingüística Aplicada, na Sociolingüística, na Psicologia do Desenvolvimento, na Psicologia Cognitiva, na Psicolingüística e na Lingüística, levaram-nos à proposição de uma equação de competências, composta por duas macro-competências – a **Competência Discursiva e a**

Competência Profissional que, se buscadas, parecem-nos ter potencial para promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e profissional dos futuros e dos já professores de LE, levando-os a um desenvolvimento efetivo quando no exercício de sua profissão.

Buscamos ainda por alternativas que tentam minimizar a disparidade entre o que se faz e o que se diz fazer durante a graduação em Letras, e, entre o real e ideal, construir juntos o profissional e o educador que a sociedade precisa e quer, através de propostas de mudanças nos três eixos fundamentais: universidade/departamento/coordenação, professores-formadores do curso e alunos.

Palavras-chave: Formação inicial de professores – Competências – Reflexão – Curso de Letras – Língua Estrangeira – Educador pelas línguas.

SUMÁRIO

RESUMO 13

LISTA DE TABELAS 19

LISTA DE QUADROS 21

LISTA DE FIGURAS 23

LISTA DE GRÁFICOS 25

LISTA DE ABREVIATURAS E LISTA DE SIGLAS 27

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO 29

1.1 PERGUNTAS DE PESQUISA 35

1.2 OBJETIVOS 37

1.2.1 CURSO DE LETRAS 37

1.2.2 Formadores de Professores de Língua Estrangeira 37

1.2.3 Alunos de Letras 38

1.2.4 Sociedade 38

1.3 JUSTIFICATIVA 39

1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE 40

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA 43

2.1 LINHA DE PESQUISA 43

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA 46

2.2.1 Sujeitos Primários da Pesquisa 47

2.2.2 Sujeitos Secundários da Pesquisa 48

2.3 CONTEXTO DA PESQUISA 50

2.3.1 Perfil da Faculdade 50

2.3.2 O Departamento de Letras (DLE) 52

2.4 COLETA DE DADOS 56

2.4.1 Instrumentos de Pesquisa 56

Questionários 56

Notas de Campo 59

Diários Reflexivos 59

Entrevistas 60

TET – TEste de Inglês para Professores 60

2.5 TRAJETÓRIA DA PESQUISA 63

CAPÍTULO III

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 73

3.1 A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DA PALAVRA 'CONTEXTO' 74

3.2 MODELOS MENTAIS DE SITUAÇÃO E MODELOS COGNITIVOS DE CONTEXTOS 76

3.3 O BALANCEAMENTO ENTRE E O EXPLÍCITO E O IMPLÍCITO NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DOS TEXTOS EM LE 85

3.4 A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DE 'CONTEXTOS DE COMPETÊNCIA' 89

3.5 PRESSUPOSTOS VYGOTSKIANOS EM FOCO 105

3.6 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS 119

3.7 O PERFIL DE COMPETENCIAS DO PROFESSOR DE LE 121

3.7.1 A Evolução do Conceito de Competência Comunicativa 125

3.7.2 As Competências Necessárias a um Professor de LE 133

3.7.3 As Novas Competências do Professor Suscitadas pelo Novo Milênio 142

3.7.4 Uma Equação de Competências Necessárias a um Professor de LE: uma Proposta Alternativa de Construção e Integração Social do Conhecimento 151

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE DADOS 159

4.1 FASE DIAGNÓSTICA 1: *QUEM SOMOS* 161

4.1.1 O Perfil SocioLingüístico do Professor de LE: O *Professor da Rede Pública* 161

4.1.2 O Perfil Sociolingüístico do Futuro Professor de LE: *O Ingressante de Letras* 173

4.2 FASE DIAGNÓSTICA 2: *COMO ESTAMOS?* 191

4.2.1 O Perfil Lingüístico-comunicativo do Futuro e do Já Professor de LE: *O TET: O teste de inglês para professores* 191

4.2.1.1 O TET em análise 192

4.2.1.2 Considerações finais sobre os resultados encontrados 224

4.3 FASE DIAGNÓSTICA 3 : *POR QUE ESTAMOS?* 233

4.3.1 O Perfil Sociolingüístico do Futuro Professor de Língua Estrangeira: O *Aluno-Professor de LE* 233

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES **291**

5.1 FASE PROGNÓSTICA: *PARA ONDE VAMOS?* 291

5.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS 313

ABSTRACT **321**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **323**

VOLUME 2 .....

APÊNDICE 1 ..... **3**

APÊNDICE 2 ..... **49**

APÊNDICE 3 ..... **71**

APÊNDICE 4 ..... **93**

APÊNDICE 5 ..... **119**

ANEXO 1 131

ANEXO 2 147

ANEXO 3 181

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – QUADRO DAS PESSOAS ENVOLVIDAS NA FECILCAM 051
TABELA 2 – FAIXA ETÁRIA DOS INGRESSANTES DE LETRAS NOS ANOS DE 2000 E 2001 174
TABELA 3 – FORMAÇÃO INICIAL 174
TABELA 4 – RAZÕES POR TER ESCOLHIDO O CURSO DE LETRAS 175
TABELA 5 – ÚLTIMOS LIVROS LIDOS (QAI-01) 176
TABELA 6 – REVISTAS E JORNAIS (QAI-010) 177
TABELA 7 – EXPECTATIVAS QUANTO AO CURSO DE LETRAS (QAI-01) 179
TABELA 8 – OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS NO FINAL DO CURSO 179
TABELA 9 – MOTIVAÇÃO PARA APRENDER LÍNGUA INGLESA 182
TABELA 10 – CRENÇAS QUANTO À PRÁTICA DE ENSINO 184
TABELA 11 – CURSOS DE LÍNGUAS 186
TABELA 12 – COMENTE SOBRE SUA COMPETÊNCIA QUANTO AO USO DA LÍNGUA INGLESA NAS 'HABILIDADES'(FALAR E ESCREVER, OUVIR E LER) 188
TABELA 13 – HOW DO YOU LIKE TO LEARN ANOTHER LANGUAGE? 189
TABELA 14 – *COMPREENSÃO ORAL* -PARTE UM -QUESTÕES DE 1-9 (ACLE-4) 196
TABELA 15 – *COMPREENSÃO ORAL* -PARTE UM - QUESTÕES DE 1-9 (ACLE-1) 197
TABELA 16 – *COMPREENSÃO ORAL* - PARTE DOIS – QUESTÕES DE 10 A 15 (ACLE-4) 200
TABELA 17 – *COMPREENSÃO ORAL* - PARTE DOIS – QUESTÕES DE 10 A 15 (ACLE-1) 200
TABELA 18 – *COMPREENSÃO ORAL* - PARTE TRÊS - QUESTÕES DE 16 A 21 (ACLE-4) 202
TABELA 19 – *COMPREENSÃO ORAL* - PARTE TRÊS - QUESTÕES DE 16 A 21 (ACLE-1) 203
TABELA 20– COMENTE SUA COMPETÊNCIA QUANTO AO USO DA LÍNGUA INGLESA NAS 'HABILIDADES' (FOCO NA PRODUÇÃO E RECEPÇÃO ORAL) 205
TABELA 21 – O QUE VOCÊ SE SENTE CAPAZ DE FAZER RAZOAVELMENTE BEM EM LÍNGUA INGLESA? 205
TABELA 22 – *COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO E GRAMÁTICA DE USO* - PARTE UM - QUESTÕES DE 1 A 5 (ACLE-4) 207
TABELA 23 – *COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO E GRAMÁTICA DE USO* - PARTE UM - QUESTÕES DE 1 A 5 (ACLE-1) 208
TABELA 24 – *COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO E GRAMÁTICA DE USO* - PARTE DOIS - QUESTÕES DE 6 A 10 (ACLE-4) 209
TABELA 25 – *COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO E GRAMÁTICA DE USO* - PARTE DOIS - QUESTÕES DE 6 A 10 (ACLE-1) 209
TABELA 26 – *COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO E GRAMÁTICA DE USO* - QUESTÕES DE 11 A 15 (ACLE-4) 211
TABELA 27 – *COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO E GRAMÁTICA DE USO* - QUESTÕES DE 11 A 15 (ACLE-1) 211
TABELA 28 – O QUE VOCÊ SE SENTE CAPAZ DE FAZER RAZOAVELMENTE BEM EM LÍNGUA INGLESA 212

TABELA 29 – COMENTE SOBRE SUA COMPETÊNCIA QUANTO AO USO DA LÍNGUA INGLESA, NAS CHAMADAS HABILIDADES: (FOCALIZAMOS SOMENTE A COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO -LEITURA) 212
TABELA 30 – *COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO E GRAMÁTICA DE USO* - PARTE QUATRO - QUESTÕES DE 16 A 23 (ACLE-4) 214
TABELA 31 – *COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO E GRAMÁTICA DE USO* - PARTE QUATRO - QUESTÕES DE 16 A 23 (ACLE-1) 215
TABELA 32 – *COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO E GRAMÁTICA DE USO* - PARTE CINCO - QUESTÕES DE 24 A 33 (ACLE-4) 216
TABELA 33 – *COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO E GRAMÁTICA DE USO* - PARTE CINCO - QUESTÕES DE 24 A 33 (ACLE-1) 217
TABELA 34 – ATIVIDADE DE COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL (ACLE-4) 221
TABELA 35 – ATIVIDADE DE COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL (ACLE-1) 221
TABELA36 – *COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO E GRAMÁTICA DE USO* - PARTE SEIS : PERCENTUAIS DE ACERTOS 222
TABELA 37 – *COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO E GRAMÁTICA DE USO* - PARTE SEIS : PERCENTUAIS DE ACERTOS 222
TABELA 38 – COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVAS (ACLE-4) 222
TABELA 39 – COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVAS (ACLE-1) 223
TABELA 40 – RESULTADO GERAL OBTIDO PELOS ALUNOS DE LETRAS NO TET 226
TABELA 41 – LEGENDA PARA O RESULTADO DO TESTE EM ESTUDO 226
TABELA 42 – PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA DO PARANÁ 229
TABELA 43 – COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS ENCONTRADOS COM OS PRP E ACLE-4 229
TABELA 44 – AS COMPETÊNCIAS BÁSICAS NECESSÁRIAS A UM PROFESSOR DE LE, SEGUNDO OS ACLE-4 239
TABELA 45 – O QUE É ENSINAR/APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA? 240
TABELA 46 – DEFICIÊNCIAS QUANTO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL OBTIDA DURANTE O CURSO DE LETRAS 242
TABELA 47 – EXPECTATIVAS QUANTO À DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO 244
TABELA 48 – DESEJOS E NECESSIDADES QUANTO À PRÁTICA DE ENSINO 245
TABELA 49 – O TRABALHO COM A GRAMÁTICA NA GRADUAÇÃO 254
TABELA 50 – GRAU DE SATISFAÇÃO COM O CURSO DE LETRAS 257
TABELA 51 – RAZÕES PELO ATUAL ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO EM LE 258
TABELA 52 – FORMAÇÃO EXTRACURRICULAR 267
TABELA 53 - FATORES CONCORRENTES PARA A ATUAL COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA DOS ECLE E ECLOI 268

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ (DADOS COLETADOS EM SETEMBRO DE 2001) 068
QUADRO 2 – SÍNTESE DA COLETA DE DADOS DA TESE 070
QUADRO 3 – PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO PARA O ENSINO DE INGLÊS 124
QUADRO 4 – AVALIAÇÃO TRADICIONAL X AVALIAÇÃO FORMATIVA IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS 120
QUADRO 5 – EMERGÊNCIA DA COMPÊTÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA 125
QUADRO 6 – ELABORAÇÕES DA COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA 126
QUADRO 7 – COMPETÊNCIA DE LINGUAGEM (LANGUAGE COMPETENCE) 127
QUADRO 8 – MODELO COMPARATIVO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA 130
QUADRO 9 – COMPONENTES DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA 131
QUADRO 10 – A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DE ACORDO COM MELLO (1987) 144
QUADRO 11– REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS DE UM PROFESSOR 149
QUADRO 12 – GRADE CURRICULAR E CARGA HORÁRIA NO CURRÍCULO DE LETRAS DA FECILCAM 273
QUADRO 13 – CARACTERÍSTICAS DE UM BOM PROFESSOR DE LE 317

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MODELOS MENTAIS 078
FIGURA 2 – MODELOS COGNITIVOS DE CONTEXTO 079
FIGURA 3 – HIPÓTESE DE PROCESSAMENTO COM USUÁRIO EM NÍVEL ELEMENTAR DE DESENVOLVIMENTO EM SL/LE 083
FIGURA 4 – HIPÓTESE DE PROCESSAMENTO COM USUÁRIO EM NÍVEL INTERMEDIÁRIO DE DESENVOLVIMENTO NA SL/ LE 083
FIGURA 5 – HIPÓTESE PARA O PROCESSAMENTO DE TEXTOS COM USUÁRIO EM NÍVEL AVANÇADO EM SL/LE 083
FIGURA 6 – HIPÓTESE PARA PROCESSAMENTO DE TEXTOS EM UM MODELO INTERCULTURAL 083
FIGURA 7 – INTERAÇÕES ENTRE OS COMPONENTES DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA 129
FIGURA 8 – MODELO DA OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO DE LÍNGUAS 133
FIGURA 9 – MODELO AMPLIADO DA OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO 135
FIGURA 10 – AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LE 136
FIGURA 11 – MODELO DE PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO 146
FIGURA 12 – EQUAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE UM EDUCADOR PELA LE 155
FIGURA 13 - PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA UM CURSO DE LETRAS 310

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – GRADUAÇÃO DO PROFESSOR DA REDE PÚBLICA DO PARANÁ....162
GRÁFICO 2 – TÉRMINO DA GRADUAÇÃO DO PROFESSOR DA REDE PÚBLICA DO PARANÁ....162
GRÁFICO 3 – ESPECIALIZAÇÃO – (PÓS-GRADUAÇÃO – *LATU SENSU)* 163
GRÁFICO 4 – TEMPO DE ATUAÇÃO POR DISCIPLINA....164
GRÁFICO 5 – NÍVEL DE ATUAÇÃO 164
GRÁFICO 6 – CONDIÇÃO PROFISSIONAL....165
GRÁFICO 7 – PREFERÊNCIA POR LECIONAR....165
GRÁFICO 8 – RAZÕES PELA PREFERÊNCIA POR LECIONAR INGLÊS 166
GRÁFICO 9 – A COMPETÊNCIA DISCURSIVA ATUAL 167
GRÁFICO 10 – OS CONTEÚDOS E AS NECESSIDADES PARA A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA....167
GRÁFICO 11 – A COMPETÊNCIA DISCURSIVA NA LE ADVINDA DA GRADUAÇÃO....168
GRÁFICO 12 – CAPACIDADES COMUNICATIVAS NA NOVA LÍNGUA 169
GRÁFICO 13 – AS AULAS DA GRADUAÇÃO....169
GRÁFICO 14 – CAUSAS PARA OS PROBLEMAS NA GRADUAÇÃO EM LETRAS....170
GRÁFICO 15 – O EQUACIONAMENTO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DE SALA DE SALA DE AULA DE LE 171
GRÁFICO 16 – RESULTADOS DOS PRP NO TET 172
GRÁFICO 17 – RESULTADO GERAL DOS PROFESSORES DE INGLÊS TESTADOS EM 2000 172
GRÁFICO 18 – PROPORÇÃO DAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS – ALMEIDA FILHO, 1985)....223
GRAFICO 19 – PROPORÇÃO DA ABORDAGEM DAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS NO 2° GRAU....224
GRÁFICO 20 – RESULTADOS OBTIDOS NAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EM ESTUDO....225
GRÁFICO 21 – CLASSIFICAÇÃO DOS ALUNOS DO 4° ANO DE LETRAS NO TET 227
GRÁFICO 22 – CLASSIFICAÇÃO DOS ALUNOS INGRESSANTES DE LETRAS NO TET 227
GRÁFICO 23 – COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS COM OS ALUNOS DE LETRAS 228
GRÁFICO 24 – RESULTADO OBTIDO PELOS PROFESSORES DE INGLÊS DO PARANÁ EM 2000....228
GRÁFICO 25 – COMPARAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA E ALUNOS DE LETRAS....230
GRÁFICO 26 – INSTITUIÇÕES /CURSOS DE LETRAS ENVOLVIDOS 234
GRÁFICO 27 – AS COMPETÊNCIAS MACRO DO PROFESSOR DE LE, SEGUNDO OS ACLE-4 236
GRÁFICO 28 – OS COMPONENTES DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA 236

GRÁFICO 29 – A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL 237
GRÁFICO 30 – HABILIDADES NA NOVA LÍNGUA 241
GRÁFICO 31 – DEFICIÊNCIAS DOS ACLE-4 QUANTO À COMPETÊNCIA DISCURSIVA 243
GRÁFICO 32 – DEFICIÊNCIAS DOS ACLE-4 NA ÁREA DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA (LINGÜÍSTICA) 243
GRÁFICO 33 – COMPETÊNCIA NA COMPREENSÃO DO DISCURSO ORAL 246
GRAFICO 34 – A PRODUÇÃO ORAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA 247
GRÁFICO 35 – A COMPETÊNCIA NA COMPREENSÃO DO DISCURSO ORAL (LISTENING) 247
GRÁFICO 36 – AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA GRADUAÇÃO DOS ECLE E ECLOI 248
GRÁFICO 37 – COMPETÊNCIA NA COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO (READING) 250
GRÁFICO 38 – A LEITURA NAS AULAS DE LE NA GRADUAÇÃO EM LETRAS 251
GRÁFICO 39 – COMPETÊNCIA NA PRODUÇÃO DO DISCURSO ESCRITO (WRITING) 251
GRÁFICO 40 – A PRODUÇÃO ESCRITA NA LÍNGUA INGLESA DURANTE A GRADUAÇÃO 252
GRÁFICO 41 – COMPETÊNCIA GRAMATICAL OBTIDA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS 253
GRÁFICO 42 – O TRABALHO COM A GRAMÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA 254
GRÁFICO 43 – A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL - PRÁTICA DE ENSINO 256
GRÁFICO 44 – GRAU DE SATISFAÇÃO COM O CURSO DE LETRAS 257
GRÁFICO 45 – RAZÕES PELA FORMAÇÃO DEFICITÁRIA OBTIDA NO CURSO DE LETRAS 259
GRÁFICO 46 – OS PROFESSORES FORMADORES E OS PROBLEMAS DE UM CURSO DE LETRAS 261
GRÁFICO 47 – DIFICULDADES ADVINDAS DOS ALUNOS ANALISADOS 263
GRÁFICO 48 – RAZÕES PELAS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA GRADUAÇÃO EM LETRAS 265
GRÁFICO 49 – DIFICULDADES ENCONTRADAS NA GRADUAÇÃO – 2ª OPÇÃO 266
GRÁFICO 50 – A ATUAL COMPETÊNCIA NA LÍNGUA INGLESA 268
GRÁFICO 51 – CAUSAS CONCORRENTES PARA O NÍVEL DE LÍNGUA INGLESA ALCANÇADO NO FINAL DO CURSO DE LETRAS 271
GRÁFICO 52 – PROBLEMAS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES-FORMADORES NA GRADUAÇÃO 272
GRÁFICO 53 – OS CONHECIMENTOS OBTIDOS NA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO 279
GRÁFICO 54 – A COMPETÊNCIA DISCURSIVA (COMUNICATIVA E LINGÜÍSTICA) DOS ACLE-4 286
GRÁFICO 55 – A MAIOR VULNERABILIDADE DOS CURSOS DE LETRAS (ECLE E ECLOI) 302
GRÁFICO 56 –A MAIOR VULNERABILIDADE DO CURSO DE LETRAS - PRP OS PRP E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL RECEBIDA NA GRADUAÇÃO 303

LISTA DE ABREVIATURAS

1- AC – ABORDAGEM COMUNICATIVA
2- ACLE-1 – ALUNOS DO CURSO DE LETRAS – PRIMEIRO ANO/2000
3- ACLE-1 – ALUNOS DO CURSO DE LETRAS – PRIMEIRO ANO/2001
4- ACLE-4 – ALUNOS DO CURSO DE LETRAS – QUARTO ANO
5- BBC – BRITISH BROADCASTING CORPORATION
6- CAPES – CENTRO DE APOIO A PESQUISA
7- CELEM – CENTRO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
8- CLE – CURSO DE LETRAS EM ESTUDO
9- CLOI – CURSOS DE LETRAS DE OUTRAS INSTITUIÇÕES
10- DLE – DEPARTAMENTO DE LETRAS
11- DR – DIÁRIOS REFLEXIVOS
12- ECLE – EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS
13- ECLOI – EGRESSOS DE CURSOS DE LETRAS DE OUTRAS INSTITUIÇÕES
14- ELT – ENGLISH LANGUAGE TEACHING
15- FECILCAM – FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURAO
16- FL – FOREIGN LANGUAGE
17- IES – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
18- L2/LS – SEGUNDA LÍNGUA
19- LA – LINGÜÍSTICA APLICADA
20- LD – LIVRO DIDÁTICO
21- LDB – LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
22- LE – LÍNGUA ESTRANGEIRA
23- LM/L1 – LÍNGUA MATERNA
24- MC – MODELOS COGNITIVOS DE CONTEXTO
25- MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
26- MM – MODELO MENTAL DE SITUAÇÃO
27- MTG – MÉTODO DE GRAMÁTICA E TRADUÇÃO
28- NAP – NÚCLEO DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA
29- PCNS – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
30- PRP – PROFESSORES DA REDE PÚBLICA
31- QA1/01 – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO PRIMEIRO ANO/2001
32- QA1/OO – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO PRIMEIRO ANO/2000
33- QA3 – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO QUARTO ANO/2000

34- QP1 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES –1
35- QP2 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES - 2
36- QP3 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES –3
37- SEED – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
38- TET – TEST OF ENGLISH FOR TEACHERS
39- UEM – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
40- UFPR – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
41- UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
42- UNESPAR –UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
43- UNICAMP –UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
44- ZPD – ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

CAPÍTULO I

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...(Rubem Alves)

1 INTRODUÇÃO

A universidade brasileira, enquanto instituição responsável pela formação científico-acadêmica dos profissionais nas diversas áreas do conhecimento, atravessa crise sem precedente que se faz perceptível em várias situações, mas, sobremaneira, quando os recém-graduados analisam suas competências frente ao mercado de trabalho nos quais estão ou estarão imersos e concluem haver uma falha ao equacionarem o conhecimento teórico-prático obtido nas universidades e aquele de fato necessário para o desempenho efetivo de sua profissão[1]. Por conhecimento teórico-prático estamos entendendo todo conhecimento advindo das diversas disciplinas e cursos que ajudem o aluno-professor na formação da sua **Competência Profissional** e da **Competência Discursiva**, esta última incluindo, sobretudo, a sua capacidade de uso da nova língua com coerência e inteligibilidade (Berns, 1990).

Estaremos usando o termo **competência** para alunos-professores e para os já professores de Língua Estrangeira (LE) no sentido dado por Perrenoud (1999:7) "como a capacidade de agir eficazmente frente a um determinado tipo de situação, apoiado (sobretudo) em conhecimentos."

---

[1] Esta problemática será intensa e extensivamente discutida nesta tese, uma vez que se constitui no objetivo central de toda a pesquisa realizada.

Schön (2000) diz que a crise no conhecimento profissional corresponde a uma crise semelhante na educação profissional e o que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de fazê-lo: lidar com zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores.

Outro sintoma indicador de que existem problemas nas graduações foi a necessidade que o Ministério da Educação e Cultura – MEC – sentiu de implantar o Exame Nacional de Cursos - os *provões*[2] - em diferentes cursos de graduação, através da Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, propondo-se obter um panorama nacional das instituições, através de análise da qualificação do quadro docente e do nível de conhecimento e competência do quadro discente, demonstrados pelas notas obtidas nas provas. A isso, acresce o desejo/necessidade de promover um avanço qualitativo dos cursos avaliados.

Voltando nossa atenção para os Cursos de Letras com dupla habilitação: língua materna (LM) e língua estrangeira (LE), no caso língua inglesa, foco principal desta pesquisa, percebemos que apresentam muitos dos problemas acima mencionados, com um agravante: o fato desta licenciatura envolver duas línguas, a materna, que por todos terem seu domínio oral, parece não carecer de tanta atenção, e a LE que, exatamente pela situação oposta, por não ter status de segunda língua (L2) ou de língua oficial no país, portanto não tendo uma finalidade pragmática visível e imediata a todos, carece de valorização, enquanto disciplina, bem como os professores que nela atuam, além de terem ambos – professor de LM e professor de LE – status e papéis sociais diferentes que ficam bem delimitados no próprio lugar de trabalho: na escola. Nela, o professor de LE é quase sempre o 'alienado', o 'americanizado', por vezes o 'vendido' que só brinca, por muitas vezes não saber e/ou nem ter o domínio da própria língua que ensina. Várias monografias de Especialização em Lingüística Aplicada – Ensino de Línguas Estrangeiras (pós-graduação – latu sensu)

---

[2] Terminologia comum usada por alunos e professores ao Exame Nacional de Cursos, instituído pelo Ministério do Estado da Educação e do Desporto conforme Lei nº 9131, regido por artigos e portarias mencionados no texto acima.

apresentadas à UNESPAR – Campus de Campo Mourão evidenciam esta desvalorização do profissional de LE frente aos demais.

No Estado do Paraná, onde o trabalho de campo desta pesquisa foi conduzido, este problema tem sido apontado por vários pesquisadores, principalmente, por aqueles que têm focalizado a sala de aula e os contextos adjacentes a ela, tais como: a comunidade escolar, a comunidade em que vivem os alunos e a própria sociedade, que não valorizam o ensino de LE oferecido pelas escolas regulares (Tílio, 1980; Macowski, 1989, 1987a, 1993; Moser, 1994, entre outros). Nos últimos anos, várias teses e dissertações envolvendo pesquisas paranaenses foram feitas (Gimenez,1994; Reis,1997; Fonseca,1997; Frahm, 2000) e outras encontram-se em andamento (Moser, Freitas, Tognato, Perin, Sonsin) as quais voltam sua investigação e seu olhar para a formação acadêmica do professor de LE obtida durante a graduação, assim como para a formação conseguida em serviço, tentando entender e relacionar a teoria e a prática, ou as suas competências, mediante os problemas enfrentados por esses professores no seu cotidiano.

Em âmbito nacional, o descaso pelo ensino/aprendizagem de LE nas universidades fica evidenciado no fato de não ter sido incluída até o momento no *Provão* de Letras[3], realizado simultaneamente em todo o país em 1998, 1999 e 2000 e 2001. As habilitações a serem examinadas foram determinadas pela Portaria n° 55, de 5 de fevereiro de 1998 a qual também apresenta os objetivos dessa avaliação e os conteúdos a serem avaliados. Segundo informações obtidas junto a algumas universidades paranaenses (UEL, UEM), as Línguas Estrangeiras e respectivas literaturas ainda não foram avaliadas, devido à premência do tempo, já que a formulação de inúmeras provas dentro de todas as línguas ofertadas no país demandaria um tempo maior de preparação. Isto, contudo, não diminuiu a tensão existente entre os professores e alunos destas disciplinas quanto ao que teria sido ou ao que será o

---

[3] Os Cursos de Letras foram chamados a este Exame Nacional de Cursos pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto Paulo Renato, de acordo com a Lei 9131, de 24 de novembro de 1995, e no artigo 3 da Portaria Ministerial n° 963, de 19 de agosto de 1997, e, considerando as definições estabelecidas pela Comissão do Curso de Letras, nomeada pela Portaria Ministerial n. 1062, de 25 de setembro de 1997.

resultado encontrado, se avaliadas, evidenciando um descontentamento com relação ao ensino e quanto à aprendizagem de LE ocorrido durante a graduação.

As evidências deste descontentamento revelam-se pela solicitação constante, mesmo por professores recém-formados, por cursos de capacitação, atualização ou de proficiência básica, nomes diferentes para indicar uma única finalidade: suprir lacunas na formação obtida durante a graduação[4]. Este tipo de capacitação docente era conhecido na década de 70/80 como 'Treinamento de professores' (Teacher Training). Atualmente, a área da Lingüística Aplicada que trata da formação dos professores tem proposto o termo 'Desenvolvimento do Professor' (Teacher Development), dentro do paradigma pensado como um caminho eficiente e mais válido para responder às necessidades complexas do professor de LE, uma vez que parte da reflexão e análise da própria prática em busca de teorias que atendam aos seus problemas reais (Richards, 1990, 1998; Gimenez, 1994, 1999; Blatyta, 1995; Ortenzi, 1997; Abrahão, 1998; Alvarenga, 1999).

Enfim, este é o contexto no qual se encontram muitos profissionais da linguagem - materna e estrangeira - muitas vezes cercados de livros didáticos, ou de materiais advindos de tais cursos de atualização, sem condições, pela própria formação acadêmica e pós-acadêmica, de reconhecerem a abordagem que os norteia, ou de adequá-los na busca da melhoria na qualidade de seu ensino, ou ainda por um certo comodismo (Macowski, 1989; Fonseca, 1997) que os leva a seguir rotineiramente os conteúdos de um livro didático que nem sempre se apresenta adequado às necessidades dos diversos contextos (Consolo, 1990; Almeida Filho & Consolo, 1994, Almeida Filho et alii, 1991).

Frente à natureza do problema levantado, podemos chegar facilmente ao ponto vital para as mudanças e transformações necessárias: **os cursos de Letras**. Porém a implementação destas transformações não acontece assim tão facilmente por motivos de ordem burocrática e outros que independem da vontade da comunidade acadêmica. Quer nos

---

[4] Este tópico será discutido com detalhes na seção que trata do diagnóstico dos professores de LE do Estado do Paraná.

parecer que na maioria das vezes os cursos de Letras não têm um projeto político-pedagógico[5] claro que trace o perfil do profissional que querem lançar ao mercado e que esteja em consonância com o perfil desejado pela sociedade que os absorverá. Parece-nos que alunos e professores estão à margem de tal situação, como que à espera de uma vontade política que venha subitamente solucionar todos os problemas anteriormente citados que entravam um trabalho adequado ao ensino de línguas nas escolas e universidades.

Atualmente, essa vontade política pode ser entendida diante da LDB – Leis e Diretrizes e Bases da Educação – vigente desde 1996 – que exige uma reformulação dos cursos superiores. Assim, diante dessa imposição, estamos assistindo a algumas tentativas de discussões e, eventualmente, inovações dos cursos de Letras. No entanto, parece-nos que estas modificações encontram-se limitadas ou à carga horária, especialmente em Prática de Ensino, ou à introdução ou supressão de algumas disciplinas. Nestes movimentos superficiais, falta alicerce científico advindo de uma análise adequada sobre qual realmente é o perfil do profissional colocado no mercado pelos cursos de Letras ou como vamos construir o profissional que queremos, através do currículo, programas, elencos de disciplinas, livros e materiais didáticos utilizados, e, sobretudo, pelo conjunto de competências efetivamente trabalhado pelos formadores de professores dos Cursos de Letras que alcance e promova o desenvolvimento potencial dos graduandos, capacitando-os a um desenvolvimento efetivo para exercer sua profissão.

Portanto, esta tese se insere nesta lacuna de pesquisas, diante da necessidade de buscarmos alternativas que minimizem a disparidade entre o que se faz e o que se quer fazer em LE durante a graduação, bem como entre o que efetivamente o profissional de LE consegue obter durante sua permanência na universidade e o que a sociedade espera e vai

---

[5] Todos os cursos foram chamados a construírem e a organizarem sob a forma de projeto o trabalho a ser feito na graduação, na extensão e na pesquisa, de modo a traçar rumos de ação que atendam às necessidades da comunidade acadêmica.

exigir dele (Fonseca, 1997; Schön, 2000)[6], ou seja, dos diversos níveis de competências (Almeida Filho, 1993, 1997, 1999; Alvarenga, 1999a)[7] necessários ao desempenho de sua função.

Assim, cremos que uma pesquisa nesta área pode apontar novos rumos para que a Universidade cumpra de maneira eficaz seus papéis de graduação, pesquisa e extensão, revendo, analisando e propondo possibilidades de enfrentamento dos novos contextos de competência para os quais seus alunos egressos são chamados a concorrer e, evidentemente, a deixar explícitas as competências dele esperadas.

Diante do exposto, queremos nesta pesquisa apresentar e discutir um quadro diagnóstico de como se apresenta o perfil do professor de LE (língua inglesa) da rede pública paranaense como pano de-fundo sobre o qual procuraremos comparar, estudar e entender o modelo de competências que vem sendo trabalhado em um curso de Letras da mais recente Universidade Estadual do Paraná – a UNESPAR/FECILCAM –buscando alcançar assim o perfil mais explícito possível tanto do profissional egresso desse curso, como o do ainda em formação, ao mesmo tempo em que analisamos as necessidades geradas na comunidade que já os absorve ou absorverá. Após este diagnóstico, procuramos confrontar os dados obtidos através de pesquisa de campo e pesquisa qualitativa, com nossa proposta de equacionamento de competências que pode ser adequada a diferentes contextos.

Para tanto, propomos o desenvolvimento de uma pesquisa aplicada que envolva pesquisador, professores e alunos, sociedade - sujeitos observadores que se colocam e refletem de maneira holística sobre o profissional da linguagem no século XXI: suas competências e mercado de trabalho, e, de modo particular, sobre seu curso: instituição, currículo, programas, e de si próprios: níveis de competência, problemas, deficiências,

---

[6] Fonseca (1997) discute esta disparidade com relação ao ensino de língua francesa durante a universidade e o que se espera e se cobra do professor quando atuante no mercado de trabalho.

[7] O posicionamento dos autores citados será amplamente discutido na fundamentação teórica e durante a análise de dados desta tese.

buscando conjuntamente equacionar a teoria e a prática, encontrar soluções e alternativas, que apontem para uma maior compreensão e transformação necessária em busca da cidadania mediadas por uma LE.

A proposição acima apresentada será sustentada por uma visão globalizante de LE que implicará estudo aprofundado das relações entre os constituintes essenciais deste processo: instituição e docentes do ensino superior, egressos e alunos dos cursos de Letras, bem como uma análise das necessidades da sociedade que os abriga.

A análise dos dados será feita sem perder o firme propósito de entrelaçar os sujeitos da pesquisa de maneira tal que, embora com objetivos específicos para cada uma das partes, o todo reflita a construção conjunta.

1.1 PERGUNTAS DE PESQUISA

A pesquisa, a resenha bibliográfica, as leituras, as discussões, os estudos, a coleta de dados, bem como sua análise, serão norteados pela perguntas de pesquisa, que em nível macro assim se apresentam:

Qual é o perfil do educador em/pela LE que faça frente às necessidades e exigências da escola desse início de século?

Qual é a equação de competências obtida principalmente durante o curso de Letras e em que sentidos ela atende às necessidades dos profissionais e da sociedade na qual estarão atuando?

A resposta à primeira pergunta será a nossa contribuição à área de Lingüística Aplicada e, para conseguir apresentá-la, analisaremos a formação dos professores de LE do Estado do Paraná, através dos resultados alcançados no teste de proficiência realizado em

abril de 2000 e das respostas aos questionários aplicados por ocasião deste teste[8], bem como estaremos também analisando o perfil já identificado no futuro professor de LE, formando de Letras. Estes dados serão confrontados com a teoria e os modelos apresentados na literatura, de maneira tal que poderemos elaborar não somente o perfil real e atual do professor de LE, como o perfil do educador do novo milênio pelas línguas.

A segunda pergunta de pesquisa se desdobra em três vertentes, a saber:

1 A Instituição/Curso de Letras

1.1 Como o currículo e elenco das disciplinas, através das ementas, programas, carga horária, de um curso de Letras em estudo deixam entrever o perfil desejado do professor **de LE?**

2 Professores

2.1 Qual é o perfil do profissional de LE que os professores buscam alcançar no seu trabalho com os alunos de graduação em Letras?

2.2 Qual é o modelo de competências efetivamente trabalhado no último ano do curso de Letras estudado?

3 Aluno

3.1 Qual é o perfil de competências do aluno do último ano de um Curso de Letras?

3.2 Qual é a visão que o aluno do último ano de um Curso de Letras tem sobre si, como futuro professor de LE?

3.3 Qual é o perfil de competências do aluno ingressante do curso de Letras?

3.4 Como é o profissional de LE que o aluno almeja ser ao ingressar no Curso de Letras?

Estas perguntas devem conduzir a pesquisa de maneira que possamos apresentar

---

[8] Este teste e questionários serão analisados no capítulo IV que tratará da fase diagnóstica do problema gerador da pesquisa.

no final desta tese diferentes perfis do profissional LE trabalhados e idealizados durante a graduação em Letras: o desejado, o trabalhado e o efetivamente alcançado, este último buscado através de observações diretas de aulas, entrevistas e de testes elaborados para este fim, bem como explicitar o perfil dos egressos desse curso. Almejamos ainda apresentar uma proposta de competências necessárias em um educador pela LE que atenda às necessidades reais da sociedade, dos alunos e professores do curso de Letras analisado.

1.2 OBJETIVOS

Conforme anteriormente apresentado, o objetivo geral desta pesquisa é contribuir para mapear as competências atuais do professor de LE, as trabalhadas em pré-serviço e as efetivamente alcançadas com o graduando de Letras, confrontando-as com as competências esperadas pela sociedade, para propormos finalmente um perfil do educador em LE que possa atender mais facilmente as exigências do mercado e os seus objetivos.

Para tanto, buscar-se-á, com o foco da pesquisa voltado para:

1.2.1 CURSO DE LETRAS – (currículo, programas, ementas, materiais adotados)

1.2.1.1 Traçar um perfil do profissional de LE identificável através do currículo, elenco de disciplinas, ementa, programas, carga horária encontrados em um determinado curso de Letras.

1.2.2 FORMADORES DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

1.2.2.1 Identificar o modelo de competências que os professores tentam alcançar no curso de Letras em foco;

1.2.2.2 Analisar os objetivos que esses professores têm para o ensino de LE (inglês) na universidade;

1.2.2.3 Identificar o modelo de competências efetivamente trabalhado no último ano do curso de Letras;

1.2.2.4 Explicitar os diversos componentes da formação oferecida durante o curso de Letras de acordo com o embasamento advindo de pesquisadores da área;

1.2.3 ALUNOS DE LETRAS

1.2.3.1 Levantar os anseios e o nível de qualificação que os alunos ingressos no Curso de Letras desejam alcançar ao término do curso;

1.2.3.2 Traçar o perfil dos ingressantes de Letras;

1.2.3.3 Verificar através de aplicação de testes o nível de proficiência dos alunos ingressantes e o dos alunos do quarto ano de Letras;

1.2.3.4 Determinar o modelo de competências dos alunos do último ano de Letras efetivamente alcançado;

1.2.3.5 Analisar e discutir as implicações advindas dos resultados encontrados;

1.2.3.6 Comparar o nível de competências encontrado nos alunos de Letras do quarto ano e aquele encontrado nos já professores de Inglês com os objetivos que a sociedade tem em relação a eles, quando ingressos no mercado de trabalho;

1.2.3.7 Verificar se o uso da LE, oral e escrito, apresenta-se como manifestação efetiva, reveladora de sua transformação na e pela nova língua.

1.2.3.8 Apresentar o perfil do aluno do quarto ano de Letras em estudo.

1.2.4 SOCIEDADE

1.2.4.1 Levantar junto à sociedade analisada as necessidades e anseios com

relação ao profissional advindo do curso de Letras.

1.2.4.2 Apresentar o perfil do egresso de Letras;

Com relação à pesquisadora, esta tese ainda aponta e tenta alcançar os seguintes objetivos:

- Entrelaçar teoria e prática em busca de uma equação de competências para o educador pela LE no novo milênio;
- Trabalhar com os dados de forma quantitativa e qualitativa sem perder, contudo, uma visão etnográfica de 'olhar'e de 'procurar' por sua interpretação;
- Propor um modelo de competências que possa ser viabilizado em cursos de Letras ou em cursos de formação continuada de profissionais de LE.

Estes objetivos serão buscados sob uma perspectiva teórica vygotskyana[9] que considera o desenvolvimento como conseqüência da aprendizagem, abrindo zonas de desenvolvimento dentro de um contexto sócio-cultural - universidade/escola/sala de aula - mediada pela linguagem - LE - assistida interacionalmente pelo outro - pesquisador/professor/colegas.

1.3 JUSTIFICATIVA

Justificamos a presente tese mediante a urgência em se obter um quadro de como se dá o ensino/aprendizagem de LE em um curso de Letras, mapeando e sinalizando os componentes das competências trabalhados; de se delinear um perfil sociolingüístico (Berns, 1990) da sociedade que abrigará esses futuros profissionais, quanto aos objetivos, visões e

---

[9] A explicitação da linha teórica vygotskyana que fundamentará essa pesquisa será realizada na Resenha Bibliográfica no Capítulo III.

usos que deverão fazer da LE; em se propor uma equação de competências necessárias ao graduando de Letras e adequadas aos diferentes contextos; em se descobrir novos rumos para uma integração eficaz entre a Universidade e a sociedade, visando aquela rever seu posicionamento quanto às três vertentes nas quais se assenta: graduação, pesquisa e extensão, e a esta gerenciar e usufruir a qualidade dos profissionais egressos destas universidades, buscando a concretização ou a realização de seus objetivos.

Estamos certos de que esta tese faz frente às novas exigências colocadas pelo alto nível de desenvolvimento tecnológico que clama por pesquisadores em Lingüística Aplicada (LA) que entendam e encontrem razões para atual situação em que se encontram os profissionais de LE, ao mesmo tempo em que, partindo de sua realidade – no caso o curso de Letras em estudo - possam apontar e discutir novos rumos para esta formação.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE

A tese encontra-se dividida em cinco capítulos fundamentais sendo que o Capítulo IV foi subdividido em seções as quais focalizam e discutem aspectos considerados relevantes ao tema proposto.

No Capítulo I, apresentamos o problema gerador da pesquisa, a justificativa para a sua realização, os objetivos traçados mediante as perguntas de pesquisa que orientaram o trabalho.

No Capítulo II, explicitamos nossa concepção de ciência, enquanto apresentamos a metodologia de pesquisa escolhida e desenvolvida para atender a esta concepção, discutimos os instrumentos utilizados, ao mesmo tempo em que fazemos a análise dos problemas encontrados por este tipo de pesquisa. Neste capítulo, traçamos também a trajetória deste estudo, focalizando todas as alterações sofridas quanto os procedimentos e instrumentos utilizados durante o processo de construção da tese.

No Capítulo III, fazemos uma revisão da literatura considerada relevante para gerar a reflexão necessária à construção da argumentação frente aos dados encontrados e propomos uma equação de competências construída social e interacionalmente, através da reflexão entre docentes dos cursos de Letras, alunos e sociedade.

No Capítulo IV, discutimos os perfis sociolingüísticos do professor da Rede Pública do Estado do Paraná, do ingressante em Letras, do aluno-professor do quarto ano do curso; fazemos uma análise dos resultados encontrados no teste de proficiência junto aos sujeitos da pesquisa; discutimos a formação recebida e sua adequação às necessidades encontradas no exercício da profissão.

No Capítulo V apresentamos nossas conclusões, explicitamos lacunas de pesquisa encontradas na área da tese, bem como outras lacunas que não foram supridas pela mesma, bem como apresentaremos propostas de mudanças no curso de Letras em estudo possíveis de serem feitas dentro das condições que a universidade oferece e atendendo aos pedidos e sugestões de todos os envolvidos nesta tese.

A visão que norteou toda a tese é a que vê a língua estrangeira constituindo-se no professor e no educando enquanto constitutivas deles próprios, que lhes possibilitam aumentar suas condições de reflexão e criticidade, desenvolvendo todo o seu potencial, re-organizando seus modelos, atitudes, maneiras de pensar o mundo (Freire, 1988, 1989, 1992, 1994, 1995; Vygotsky, 1989a, 1989b) de tal forma que deste amálgama possam resultar transformações em nível intrapessoal, para, num segundo momento, alcançar o outro e a sociedade, transformando-os pela formação conseguida na nova língua, não mais estranha (Almeida Filho, 1999), mas crescentemente parte de si mesmos.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE PESQUISA

A racionalidade é o novo nome da providência divina (Marilena Chauí, in Brandão, 1990:8)

A escolha da citação para abrir o capítulo reservado ao estabelecimento da linha e da metodologia de pesquisa que orientaram a construção desta tese deixa entrever o pensamento do pesquisador em relação ao papel da ciência atualmente na transformação da sociedade da qual ambos fazem parte.

2.1 LINHA DE PESQUISA

> *Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como absolutizar nenhuma nem outra. (Freire, 1992:30)*

Os objetivos específicos propostos para este trabalho podem se apresentar como:

- a obtenção de um perfil atual do professor de LE (língua inglesa) da rede pública do estado do Paraná;
- um mapeamento das reais competências em LE com as quais os alunos do quarto ano de um curso de Letras, sujeitos desta pesquisa, deixam a universidade;
- a obtenção de um perfil do ingressante deste curso;
- o levantamento das dificuldades encontradas pelos alunos, professores e

instituição na manutenção do curso nas atuais condições;

- a verificação do atendimento do curso às necessidades da sociedade.

Tais objetivos unem-se para compor nossa busca do conhecimento sobre como se constrói e funciona um modelo de competências do professor de LE, principalmente daquele advindo de universidades públicas e, para tanto, escolhemos como paradigma[10] de pesquisa o qualitativo. Neste paradigma, o pesquisador pode fazer possíveis interpretações dos focos vistos sob vários ângulos, podendo incluir dados quantitativos nos argumentos qualitativos, passando pela imersão do pesquisador no campo (Erickson, 1982, 1986, 1992; --- & Schultz, 1986; ---, & Wilson, 1982; Hammersley & Atkinson, 1983), incluindo a participação de outros agentes na compreensão das questões aqui propostas.

Segundo Oliveira & Oliveira (In Brandão, 1990), o pesquisador, que realmente estiver imbuído do comprometimento com o momento histórico-social do qual é parte integrante, deverá adotar uma postura de observador crítico e de participante ativo do processo, colocando as ferramentas científicas de que dispõe a serviço da sociedade, "sob pena de não saber(mos) o que dizer e, em conseqüência, não se poder disputar frente a políticas quantitativas as mesmas chances na realidade social."(Demo, 1991:13)

Frente a esta opção feita, faz-se muito relevante à tese focalizar intensamente o **como, o quê, o por quê,** e até, ou eventualmente, **o quanto,** para que possamos entender o modelo de competências que tem sido trabalhado de forma implícita ou explícita nos cursos de Letras, buscando estabelecer uma relação consistente, ainda que evolutiva, entre as perguntas de pesquisa colocadas e a coleta de dados.

Para atender a estes requisitos, quer nos parecer que a linha de pesquisa indicada é a interpretativa, já que, de acordo com Erickson (1986,1992), a pesquisa qualitativa, mormente a de tipo etnográfico, não exclui o uso de dados quantitativos se

---

[10] Estamos utilizando o termo paradigma baseando-nos em Kuhn (1990), que implica a aceitação de linhas, ou modelos adotados pela academia, enquanto que um novo paradigma realize uma revolução.

necessários. Por este paradigma, pode-se considerar na análise os traços culturais, afetivos, cognitivos e sociais sem os parâmetros e critérios ditados pelo paradigma cartesiano positivista de neutralidade, objetividade e distanciamento entre o pesquisador e seu 'objeto' de pesquisa (Oschner,1979, Hitchcock & Hughes, 1989).

Minayo et alii (2000:12), discutindo a epistemologia das Ciências Sociais, diz que: a cientificidade 'tem que ser pensada como uma idéia reguladora de alta abstração e não como um sinônimo de modelos e normas a serem seguidos.'

D'Onofrio (1999:39) diz não existir um método único aplicável a todo tipo de pesquisa, por existirem vários discursos, além do das Ciências, cada qual exigindo um caminho próprio a ser percorrido. Porém, há um amálgama que unifica todas as linguagens – entendidas aqui como o discurso científico – e sua metodologia, distinguindo a atividade intelectual do charlatanismo: a seriedade da pesquisa, a indignação perante a mentira, a injustiça, a tirania, o estímulo à reflexão sobre a vida na natureza e em sociedade com a intenção de melhorar o convívio com os homens.

Acreditamos, enfim, que fazer ciência na área da linguagem é aceitarmos os critérios da historicidade, é sabermos da validade científica e da relatividade do processo de conhecimento mediante o momento histórico em que foram produzidos, mas, sobretudo, é termos certeza de que este conhecimento é construído. Por esta razão, o conhecimento não pode ser investigado com normas e metodologia rígidas e previamente estabelecidas, nem, tampouco, deve deixar de ter um rigor científico. "O procedimento científico (nas Ciências Sociais) é ao mesmo tempo aquisição de um saber, aperfeiçoamento de uma metodologia, elaboração de uma norma."(Bruyne et ali In Minayo, 2000:13)

Buscaremos, portanto, realizar um esforço científico aplicado vendo a Ciência num movimento dinâmico, onde os fatos sociais são resultantes de interações entre homens e com o ambiente dos quais o pesquisador, os professores de LE, os professores e alunos de um curso de Letras são partes integrantes. Diante desta visão, faz-se necessário um afinamento entre os sujeitos envolvidos, dado que postulamos um mesmo desejo de

melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem de LE nos cursos de Letras, buscando uma coerência entre o que temos e o que precisamos ter por aspiração não somente profissional, mas, sobretudo, para melhorar a qualidade da educação no país, bem como um grande entrosamento entre o pesquisador e o ambiente a ser estudado antes da coleta de dados, constituindo-se estes dois itens os pressupostos fundamentais para se fazer uma pesquisa de cunho qualitativo, sob uma perspectiva etnográfica (Erickson, 1992, 1986; ---& Mohatt, 1982; Hammersley & Atkinson, 1983; Cançado,1991).

Esta linha de pesquisa, segundo André (1995:44), possibilita ainda incluir uma análise e reflexão 'sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e valores presentes'. E, por estarmos fundamentalmente envolvendo o ensino/aprendizagem de línguas, podemos concluir que um estudo com tais proposições engloba a atenção do pesquisador não somente para as características do ensino/aprendizagem de uma nova língua, mas para o contexto onde isso acontece e, sobretudo, para os valores, atitudes e estrutura de interpretação que acontecem simultaneamente ao ensino dessa língua-alvo.

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

> *Um dos inúmeros aspectos positivos de um trabalho como este é, sem dúvida, fundamentalmente, o reconhecimento do direito que o povo tem de ser SUJEITO da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. E não o OBJETO da pesquisa que os especialistas fazem em torno dele. E nesta segunda hipótese, os especialistas falam sobre ele; quando muito, falam a ele, e não com ele, pois só o escutam, enquanto ele responde as perguntas que lhe fazem. (Freire, 1992:34)*

Visando alcançar os objetivos propostos, os sujeitos desta pesquisa serão professores de LE da rede pública estadual, egressos do curso de Letras em estudo e de outros cursos de Letras de outras universidades; alunos do curso de Letras ofertado pela faculdade em foco; docentes dessa instituição; a própria pesquisadora, bem como representantes da sociedade que se encontram diretamente envolvidos com a qualidade e

competência dos profissionais de LE, tais como a Secretaria da Educação do Estado do Paraná – SEED –, através da coordenação do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas.

2.2.1 Sujeitos Primários da Pesquisa

2.2.1.1 Alunos do 4° Ano do curso de Letras – (ACLE-4)

Os alunos envolvidos em vários aspectos da pesquisa sendo, portanto, a base para a construção do modelo de competências vigente na instituição, são os alunos que cursaram o 4° ano de Letras em 2000. Esses alunos, além de fazer o teste de proficiência, tiveram suas aulas cuidadosamente observadas e registradas em forma de notas pela pesquisadora e em forma de diários reflexivos[11] feitos por eles próprios. Selecionamos aleatoriamente quatro dentre estes diários para analisarmos nesta tese. Responderam ainda a um questionário semi-estruturado no qual puderam fazer um balanço prognóstico de seu preparo para o ingresso no Magistério de maneira crítica e reflexiva. O perfil destes alunos faz parte fundamental do Capítulo IV desta tese.

2.2.1.2 Alunos ingressantes do 1° ano de Letras **(ACLE-1/00)**

Os alunos, cursistas do 1° ano de Letras em 2000 na universidade que serviu de contexto para a pesquisa, foram os sujeitos das primeiras tentativas de mudanças em busca de uma formação crítico-reflexiva, além de responderem aos questionários que forneceram dados quantitativos e qualitativos para uma análise de como se compõe o perfil do aluno ingressante do Curso de Letras. O perfil destes alunos será apresentado no Capítulo VI desta tese.

2.2.1.3 Alunos ingressantes do 1° ano de Letras – (**ACLE-1/01**)

Estes alunos, ingressantes em Letras em 2001, foram parte fundamental para a

---

[11] A área de Avaliação tem proposto o uso do portfólio, tipo de diário, como um instrumento de reflexão feito pelo aluno durante todo o processo de sua aprendizagem em determinado curso, que serve também como uma auto-avaliação.

construção da equação de competências proposta nesta tese, oferecendo os dados para construirmos o seu perfil, descrito no Capítulo IV, elaborado através dos resultados obtidos por eles no teste de proficiência, que serviram de corpus para as reflexões e análises posteriores acontecidas no decorrer deste trabalho, como também pelas respostas dadas ao questionário, descrito ainda neste capítulo.

2.2.2 Sujeitos Secundários da Pesquisa

Foram considerados sujeitos secundários para esta pesquisa os professores egressos de Letras, já no exercício profissional, que participaram desta pesquisa, através de entrevistas e/ou questionários.

2.2.2.1 Professores de LE egressos do curso em estudo (**ECLE**)

Estes professores de LE (ECLE) foram muito importantes no decorrer da pesquisa, porque, ao responderem aos questionários, forneceram os dados necessários à análise do tipo de formação oferecida pelo curso de Letras em estudo, do enfoque dado a determinadas áreas de competências e das lacunas deixadas durante os anos de formação. O perfil destes professores será trabalhado no quarto capítulo desta tese.

2.2.2.2 Professores de LE egressos de outros cursos de Letras (**ECLOI**)

Estes professores têm sido atendidos pela UNESPAR/FECILCAM em cursos para sua formação continuada como de Especialização na área de Letras, cursos do Programa de Capacitação do Estado do Paraná, cursos específicos da Semana de Letras, bem como outros cursos de extensão oferecidos pelo NAP/FECICLAM.

2.2.2.3 Professores de LE da Rede Pública Estadual **(PRP)**

Os dados obtidos com estes professores através de um questionário **(QP3)** nos auxiliaram a projetar e a compor o perfil do professor de LE da rede pública estadual do Paraná e principalmente a estabelecer comparações entre o modelo trabalhado no curso sob análise e os das universidades e faculdades da região e do estado.

2.2.2.4 Pesquisadora-participante – **(PP)**

A PP é graduada em Letras Anglo-Portuguesas em 1973 pela UEM e especialista em Língua Inglesa em 1989 pela mesma universidade; mestre e, no momento da pesquisa, doutoranda em Lingüística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras pela UNICAMP.

Tornou-se professora concursada de Língua Inglesa da rede estadual em 1984 e exerceu o magistério ininterruptamente por dezessete anos. É professora de Prática de Ensino de Inglês e Língua Inglesa na Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão há quinze anos. A PP é professora de Língua Inglesa dos alunos do **ACLE-1/2000** e professora de Prática de Ensino dos **ACLE-4,** sujeitos primários desta pesquisa.

Nos últimos anos, exerceu funções de membro do Conselho Consultivo[12] da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Foi coordenadora e tutora do Curso de Capacitação a distância em parceria com a OPEN UNIVERSITY em 2000 e coordenadora desse curso e coordenadora e professora de cursos que visam obter uma melhoria no uso e conhecimento da língua inglesa. Estes cursos são denominados pela SEED de Cursos de Proficiência em Língua Inglesa e foram oferecidos a partir de 2000 para professores da rede pública estadual, como parte do Programa de Capacitação dos professores do Estado do Paraná, oferecido pela Secretaria da Educação, distribuídos e envolvidos nos sete NAPs pertencentes às Universidades Estaduais e à Universidade Federal do Paraná. Três institutos de línguas de línguas foram convidados a auxiliarem o programa para que fosse garantida a oportunidade para professores de diferentes regiões do estado.

---

[12] O Conselho Consultivo, instituído através de Portaria pela Secretaria da Educação, Alcyone Saliba, por um período de dois anos, tem por objetivo propor e acompanhar um novo programa de capacitação de professores de língua inglesa do Paraná, sendo composto por professores de LE, representantes de todas as universidades, além de um representante da Universidade do Professor e outro da Secretaria de Planejamento do Paraná.

Como coordenadora do NAP – Campo Mourão[13], em 2001, a PP expandiu e descentralizou estes cursos de modo a acolher mais oito novas turmas, que, somadas àquelas atendidas na sede NAP, perfazem o total de doze turmas de professores de LE da rede pública em processo de formação continuada. Deste contato, a PP pode coletar dados importantes para esta tese junto aos professores envolvidos no programa.

Assim, através da experiência adquirida em sua vivência como professora de Inglês e docente em cursos de Capacitação para Docentes de LE, cursos de Especialização (*latu sensu)* somada à experiência citada acima, a PP não somente percebeu a necessidade premente de analisar e conhecer as questões de pesquisa propostas, mas também de propor mudanças em vários níveis e aspectos para os cursos de Letras/LE. Para tanto levou adiante este trabalho que se propõe a buscar uma coerência entre o que se quer do futuro profissional de LE e o que deveras faz durante a graduação, buscando e repensando caminhos para o ensino de LE em conjunto com professores, alunos e sociedade.

2.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Diante da meta de discutirmos as competências, provavelmente ainda não explícitas, mas efetivamente desenvolvidas em um curso de Letras de uma universidade pública, bem como de apresentar os perfis dos sujeitos da pesquisa (professores egressos e futuros professores língua Inglesa), para então discutir alternativas que atendam às necessidades dos contextos para os quais irão os alunos egressos deste curso, passaremos a descrever o contexto no qual se desenrolou toda a tese, fazendo uma apresentação sucinta de algumas informações relevantes sobre a faculdade em questão.

2.3.1 Perfil da Faculdade

A instituição em foco foi criada pela Lei Municipal n. 26, no dia 24 de agosto

---

[13] Os NAPs – Núcleos de Assessoria Pedagógica constituem-se em um projeto permanente existente nas Universidades Estaduais do Paraná e na Universidade Federal deste estado com o objetivo maior de auxiliar na formação continuada dos professores de línguas.

de 1972, para atender a demanda por ensino de 3° grau, de jovens e trabalhadores da região e contribuir com o desenvolvimento técnico-científico e cultural do país. Foi estadualizada pelo Decreto n° 398 de 27 de abril de 1987, no governo de Álvaro Dias, fazendo parte das IES – Instituições de Ensino Superior Públicas Isoladas. Em 25 de outubro de 2001, o governador do Paraná, Jaime Lerner, sancionou o Projeto de Lei n° 336/2001 que criou a sexta universidade estadual do estado, a UNESPAR, congregando as onze faculdades isoladas, sendo a FECILCAM uma delas.

Por não ter sido universidade até então, a instituição não teve autonomia financeira, nem pedagógica, situação que atrasou o seu crescimento acadêmico e físico, impediu a criação de novos cursos, concursos públicos e contratação de professores. A transformação em universidade traz de volta todos estes sonhos sonhados em conjunto (Freire, 1988).

Para ilustrar esta afirmação, apresentamos o número de professores, funcionários e alunos da faculdade sob estudo em 2001.

TABELA 1 – FUNCIONÁRIOS E PROFESSORES DA UNESPAR/FECILCAM

Professores efetivos	83
Professores colaboradores	52
Funcionários efetivos	42
Funcionários contratados pelo IMEPE	20
Alunos	2200

É uma faculdade com apelo regional inserida na região de Campo Mourão, no Centro Oeste do Paraná, atendendo assim todos os municípios circunvizinhos de onde advêm para a instituição cerca de 50 a 60% de seus estudantes.

Conta atualmente com nove cursos de graduação, a saber: Economia, Ciências Contábeis, Administração de Empresas, Letras, Pedagogia, Geografia, Matemática, Turismo e Meio Ambiente e Engenharia de Produção Agro-industrial.

Há uma tradição intelectual ligada a esta Instituição no que se refere à formação de professores para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e de profissionais em outras áreas do conhecimento. Para tanto, a FECILCAM tem oferecido inúmeros cursos de

pós-graduação strictu sensu. Em 2001, por exemplo, conta com dezoito cursos de Especialização Latu-Sensu em diversas áreas do conhecimento, sendo os docentes destes cursos os professores da instituição e demais advindos de conceituadas universidades do país. Oferece há cinco anos consecutivos o curso de Especialização em Lingüística Aplicada com área de concentração em Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Em busca da qualificação do quadro de docentes, visando a melhoria na aprendizagem e na busca de atender os anseios da região, a FECILCAM está oferecendo cinco cursos de mestrado interinstitucionais em parceria com a UNICAMP, a UNESP, a UFPR e a UEM nas áreas de Teoria Literária, Administração, Economia, Matemática e Geografia, todos com a aprovação da CAPES. Este trabalho e a busca incessante do conhecimento estão sendo desenvolvidos sem qualquer ajuda do governo estadual, sendo, mantidos por um órgão criado especialmente pela Instituição, para propor e gerenciar os cursos de especialização e de extensão oferecidos.

2.3.2 O Departamento de Letras (DLE)

O Curso de Letras Anglo-Portuguesas da FECILCAM foi criado em 1974, inicialmente como curso de licenciatura curta e em seguida como licenciatura plena em Português, Inglês e nas respectivas literaturas.

No que diz respeito à demanda por cursos que envolvam a formação de profissionais para o ensino, o Curso de Letras tem sido, a partir dos últimos cinco vestibulares, um dos mais procurados. Acreditamos que esta procura tem se dado, principalmente, por uma percepção pública da qualidade do curso oferecido em comparação aos demais da região. Os egressos do curso de Letras têm encontrado mercado de trabalho tanto na rede pública quanto na privada, nas habilitações a que têm direito e muitos têm sido aprovados nos concursos públicos estaduais e municipais[14].

O Departamento de Letras tem oferecido anualmente cursos de Especialização *latu sensu* em Lingüística Aplicada – concentração em Língua Materna e em Língua

[14] Confira discussão sobre o egresso da FECILCAM e sua situação profissional.

Estrangeira – e em Literatura Brasileira. Estes programas têm gerado um coletivo de educadores que já não se conforma com o tradicional cotidiano escolar. Exigem da IES respostas identificadas com o saber científico, disponível na produção intelectual e com posições sociais críticas, que cedo ou tarde, por força da própria comunidade acadêmica e da sociedade envolvida, acabam sendo incorporados aos seus objetivos.

Um número razoável de profissionais da linguagem da região de Campo Mourão já concluiu estes cursos proporcionados pelo Departamento de Letras da FECILCAM e, conforme dados desta tese, estão tendo um bom desempenho profissional junto aos estudantes de educação básica e, conseqüentemente, em toda a sociedade. Os próprios formandos já concluem o último ano na expectativa de cursar Especialização em alguma área do conhecimento ligada ao Curso de Letras.

2.3.2.1 O corpo docente

O corpo docente[15] do Curso de Letras encontra-se atualmente assim constituído:

- Área de Língua Portuguesa, Lingüística e Literaturas de Língua Portuguesa – Portuguesa, Brasileira e Infanto-juvenil:

- Efetivos: oito professores – três mestres em doutoramento, cinco especialistas cursando mestrado.
- Colaboradores: dois professores especialistas, cursando créditos de mestrado.

- Área de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa

- Efetivos: três professores – um mestre em doutoramento (autora desta tese), dois especialistas cursando Mestrado.
- Colaboradores: cinco professores, três especialistas e dois em fase final de monografia de Especialização.

[15] Até dezembro de 2001, o DLE contará com quatro doutores e seis mestres.

O objetivo principal do Departamento de Letras é a formação de professores licenciados em Língua Portuguesa, Língua Inglesa, e nas respectivas literaturas para atuarem em escolas públicas ou privadas e tem buscado seus objetivos através de:

- ampliação do diálogo com a sociedade, o que garante maior participação, com amplos debates sobre os rumos que queremos tomar enquanto IES;
- maior interação com os demais níveis de ensino;
- oferta de cursos de extensão nas áreas de Língua Portuguesa, Inglesa e Literatura Brasileira para os próprios acadêmicos e outros professores da rede de ensino;
- Organização de eventos e seminários contemplando temas sócio-históricos e econômicos, garantindo acesso a aspectos de formação político-social aos futuros educadores, que se incluirão, depois de formados, em realidades diversas, necessitando de diferentes competências;
- Organização de seminários específicos por área de conhecimento (Literatura Brasileira, Inglesa, Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa), com duração de 4 a 8 horas, diversas vezes ao ano;
- Organização do Varal de Poesias, atividade que há mais de dez anos incentiva a produção e divulgação de poetas da região, inclusive com publicação de livros dos melhores trabalhos;
- Organização da Semana de Letras, evento que garante, há oito anos, a realização de cursos de extensão para estudantes e comunidade, procurando atualizar o conhecimento científico nas áreas ligadas ao curso;
- Programas de monitoria coordenados pelos professores do Departamento de Letras, com objetivo de incentivar a interação entre alunos e a

pesquisa de novas metodologias de ensino;

- Formação e atualização dos professores do Departamento de Letras, pela participação em programas de pós-graduação, congressos, encontros e grupos de debates, além do acesso a material bibliográfico atualizado;
- Evento científico aberto à produção dos próprios acadêmicos, que iniciam maior interação com o ensino oficial das redes públicas desde o primeiro ano de curso.

2.3.2.2 Espaço físico

São alocadas para o DLE duas salas amplas, com todos os recursos necessários ao estudo, preparo das aulas e atendimento aos alunos.

A área destinada aos professores de Língua Inglesa e Literaturas fica junto ao NAP e conta com escrivaninhas e cadeiras para todos os professores, dois computadores ligados à Internet, com impressoras e recursos de multimídia, cinco armários, estantes abertas, arquivo, além de bom material bibliográfico com suporte teórico e prático, que estão disponíveis a todos os professores da instituição, e, sobretudo, aos professores de língua inglesa da região. Todo o acervo foi comprado com recursos advindos dos cursos de especialização, doações e atualmente (abril de 2001) recebeu expressiva quantidade de livros doados pelo Conselho Britânico.

O NAP conta ainda com cinco aparelhos de som de boa qualidade, gravadores para aulas e palestras.

Faz parte ainda do Departamento de Letras – NAP – um laboratório de línguas com quarenta cabines, aparelhagem de som, televisão, DVD, videocassete, retroprojetor e armário.

2.4 COLETA DE DADOS

> *Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros o direito de dizer a sua palavra. Escutá-los, portanto, é, no fundo, falar com eles (Freire, 1992:26)*

Os dados para esta pesquisa foram coletados durante os anos de 1999, 2000 e 2001 com os alunos e professores mencionados anteriormente e poderão ser visualizados através de uma síntese apresentada no Quadro 2, página 70, no final deste capítulo. Todo o *corpus* da pesquisa – questionários, tabulações, gráficos, transcrição das aulas, roteiros de observações encontram-se nos anexos desta tese.

Para facilitar a leitura dos instrumentos de pesquisa, optamos por agrupá-los de acordo com sua categoria.

Todos os dados foram coletados na instituição em estudo, excetuando-se os referentes aos resultados do teste de proficiência e à aplicação do questionário **(QP-3)** com os professores da rede pública, participantes do projeto de capacitação docente em outros NAPs do estado do Paraná, que não no NAP-FECILCAM.

2.4.1 Instrumentos de Pesquisa:

- Questionários

Quando tabulamos os questionários dos professores egressos de Letras, tivemos o cuidado de agrupar as respostas dadas pelos egressos da FECILCAM, separando-as das dos demais professores, provenientes de outras instituições. Este procedimento facilitará ao leitor desta tese acompanhar nossos argumentos de análise e chegar a algumas conclusões, quanto ao curso em estudo e quanto ao desempenho de seus docentes, baseando-se nestes dados.

- (QP1)

Este questionário, constante do ANEXO 1, foi do tipo estruturado, com vinte e sete questões elaboradas previamente e, em sua maioria, colocadas sob a forma de múltipla escolha, contendo, sempre que possível, a alternativa 'Outros', na qual o professor poderia acrescentar algo que não tivesse sido mencionado e que ele julgasse relevante. Algumas questões foram semi-abertas, pedindo informações pessoais e específicas, outras poderiam conter várias respostas. A última foi totalmente aberta, buscando sugestões para a melhoria do curso de Letras em estudo.

Foi feita uma aplicação deste questionário a dez professores para que calibrássemos as perguntas, buscando uma compreensão imediata das mesmas quando da sua leitura.

Foi respondido por professores egressos de Letras de diferentes instituições de ensino, principalmente do Estado do Paraná. Estes professores encontravam-se atuando na rede pública quando da aplicação do QP1.

Este tipo de questionário não trouxe grandes dificuldades em sua elaboração e aplicação, porém a obtenção dos dados para posterior análise, tomou muito tempo e se fez difícil, devido ao entrelaçamento de questões semi-abertas, abertas e outras ainda que poderiam conter várias respostas.

- (QP2)

Este questionário consta do Anexo 1, bem como sua tabulação. Sua estrutura seguiu o esquema do **(QP1),** porém foi acrescida uma pergunta, aumentando assim o número para vinte e oito, nas quais os professores tiveram mais oportunidades de se colocar, dando opiniões e sugerindo melhorias nos cursos de Letras.

Este questionário foi respondido por professores da rede pública do estado do Paraná.

Novamente as perguntas abertas trouxeram dificuldades no momento da

tabulação, apesar disso, foram muito significativas e relevantes para que pudéssemos compor o perfil dos professores e, conjuntamente, refletir sobre os cursos formadores de profissionais na área de Língua Estrangeira.

- (QP3)

O questionário QP-3 foi elaborado pela pesquisadora, contendo 22 questões. Foi distribuído em todos os NAPs do Paraná, para os professores da rede pública em curso de capacitação pela SEED. As perguntas eram mais voltadas à formação em LE, buscando subsídios para levantar o perfil do professor de LE do estado. Os dados provenientes destes questionários foram todos tabulados em forma de gráficos que se encontram no Anexo 1 desta tese.

- (QA1/00)

Este questionário foi aplicado aos alunos ingressantes de Letras, em 2000, após uma aula inaugural que versava sobre o 'ser professor' no novo milênio. Foi composto de sete questões básicas as quais transitavam entre a busca de informações pessoais, formação, hábitos e atividades preferidas, até razões específicas pela escolha por Letras, expectativas quanto à formação a ser conseguida, quanto ao mercado de trabalho e reflexões a respeito ao nível de proficiência dos alunos na nova língua.

É do tipo estruturado, aberto, já que as questões foram formuladas previamente, mas os alunos puderam responder livremente. Faz parte do Anexo 2 desta tese.

Continuando com nosso propósito de fazer uma análise dos instrumentos utilizados no decorrer da pesquisa, podemos dizer que este tipo de questionário tem vantagens sobre o questionário estruturado, fechado, por oferecer total liberdade nas respostas. Poderíamos citar como algumas desvantagens o fato de que o aluno nem sempre quer pensar muito ou formular respostas longas e com isso pesquisador perde algumas informações importantes. Outra dificuldade reside no momento de trabalhar com estes dados, uma vez que sua tabulação é extremamente complexa e exige muito esforço, atenção no agrupamento de respostas semelhantes ou de categorização (Gil, 2000).

- (QA1/01)

Este questionário, aplicado em 2001 aos alunos ingressantes de Letras, foi elaborado seguindo a mesma estrutura do (**QA1-00),** incluindo questões baseadas nas respostas encontradas no **(QAI-00)**, por julgá-las pertinentes para obtermos informações mais detalhadas e relevantes sobre os alunos ingressantes do Curso de Letras, ficando assim com o total de oito (8) perguntas. Este questionário encontra-se no Anexo 2 desta tese.

As dificuldades na tabulação persistiram, porém atenuadas pelo contato constante com os demais dados.

- (QA3)

Este questionário, com dez perguntas abertas, foi elaborado com várias finalidades específicas. Queríamos saber sobre a formação dos alunos do quarto ano, seu grau de comprometimento com esta formação, e, ao mesmo tempo, identificar as concepções que eles traziam quanto ao que era ensinar e aprender uma língua estrangeira, buscando, portanto, traçar a abordagem de aprender (Almeida Filho, 1993, 1997) destes alunos, para conseguirmos alcançar o modelo de competências trabalhado nos anos anteriores.

Novamente as dificuldades com a tabulação surgiram e, devido ao acréscimo de perguntas específicas, envolvendo os sujeitos da pesquisa como futuros profissionais de LE, algumas respostas mostraram-se um pouco confusas e por esta razão não foram utilizadas como dados nesta tese, fazendo somente parte do corpus da pesquisa.

Este questionário encontra-se no Anexo 2 desta tese.

- Notas de campo

Estas observações foram obtidas durante a regência de sala de aula. Escolhemos aleatoriamente quatro alunos-professores para serem observados com atenção especial para que pudéssemos identificar as competências trabalhadas na resenha desta tese.

- Diários Reflexivos – (DR)

Pedimos a todos os alunos-professores que descrevessem o seu caminhar

teórico e prático neste diário (Scaramucci, 1997, 1998; O´Malley,1996) por ser este tipo de avaliação coerente com os princípios que regem a nossa formação de pesquisadora que são o de construção reflexiva, de interação e troca de conhecimentos.

Analisamos os diários dos alunos-professores que foram selecionados para terem suas aulas observadas de acordo com os critérios da pesquisa qualitativa, já discutida neste capítulo, tentando explicitar sua reflexão. Estes diários encontram-se no Anexo 3.

- Entrevistas com professores formadores do curso de Letras – área de LE

As entrevistas foram gravadas em áudio e algumas perguntas foram elaboradas previamente. Objetivamos descobrir o perfil do profissional que estes professores procuravam obter no seu trabalho no curso de Letras, durante a graduação, bem como descobrir o papel das crenças e teorias no fazer pedagógico dos professores.

Estas entrevistas encontram-se no Anexo 4.

- TET - Teste de Inglês para professores

O teste denominado TET (*Test of English for Teachers)* pela instituição organizadora, porém divulgado como teste de proficiência pelos responsáveis pela área de línguas estrangeiras da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e assim conhecido pelos seus professores de Inglês, foi dividido em dois blocos:

O primeiro contendo somente material para a compreensão do discurso oral (listening), com tempo determinado de trinta minutos para sua realização, sendo cada questão repetida duas vezes;

O segundo objetivando buscar o nível de competência em leitura (reading) e do conhecimento do sistema lingüístico da língua inglesa (language use), com tempo estipulado em uma hora.

A produção do discurso escrito limitou-se à reescritura de sentenças, nos moldes exigidos pelos testes do tipo FCE (First Certificate of English), requerendo assim um bom domínio da gramática em uso da língua inglesa. A produção do discurso oral

(Speaking) não foi avaliada[16] neste teste, devido à urgência em se começar o programa e também ao despreparo dos professores para este tipo de teste.

Compreensão do discurso oral (Listening Comprehension)

Esta parte foi dividida em três, a saber:

A primeira parte continha nove questões de múltipla escolha (A, B, C) com assuntos variados envolvendo atividades rotineiras, todas com apoio em figuras, que certamente ajudaram a compreensão.

A parte dois continha cinco questões do tipo Yes/No, envolvendo assunto de rotina familiar, conteúdo muito similar aquele encontrado em livros didáticos de língua inglesa para o Ensino Fundamental.

A parte três continha seis questões, retiradas de uma entrevista versando sobre a BBC (British Broadcasting Corporation), seguindo o esquema de múltipla escolha, no caso, com apenas três alternativas. As perguntas buscavam pormenores.

A falta de familiaridade com este tipo de teste com tempo rigorosamente cronometrado trouxe muitos problemas para a sua realização.

Compreensão do discurso escrito (Reading)

Esta parte foi dividida em cinco partes, contendo trinta e oito questões, a saber:

A Parte um constou de oito anúncios que visavam a busca de informação específica no texto. Os textos eram limitados a uma sentença e os anúncios usavam imagens, fator determinante para facilitar a compreensão.

A Parte dois, contendo cinco questões, foi introduzida com um enunciado que propunha a leitura de oito pequenos textos. Os textos não apresentavam maiores dificuldades, nem no vocabulário, nem na sua estruturação, porém exigia muita concentração

---

[16] Parece-nos relevante indicar a discussão feita no Capítulo III sobre os fatores positivos e negativos de testes padronizados na tentativa de conter todo o processo de aprendizagem em uma nova língua.

e rapidez na compreensão do discurso escrito, já que o fator tempo é fator decisivo para a realização deste tipo de teste.

A formatação e a disposição das questões em páginas diferentes das dos textos trouxe muita dificuldade e poderia ter sido sanada pela instituição elaboradora do teste.

A Parte três, com questões de múltipla escolha (A, B, C, D), objetivou verificar a compreensão de textos, requeria a utilização da estratégia de leitura com compreensão mais profunda, envolvendo detalhes e o uso de inferências. Trazia um texto composto de cinco parágrafos. Podemos perceber, confira no Anexo 5, que o nível de conhecimento da língua exigido nesta parte do teste já não é mais aquele com o qual o professor de Inglês da rede pública se depara nos livros didáticos adotados.

As questões acompanhavam os parágrafos linearmente e, por vezes, as alternativas corretas eram encontradas quase ou mesmo literalmente no texto.

A Parte quatro trabalhou somente com o domínio do código escrito, ficando todas as questões restritas ao uso correto do sistema abstrato da língua. O usuário do teste foi chamado a completar um texto do qual foram retiradas algumas palavras (preposições, advérbios, adjetivos, verbos), no modelo 'Cloze Tests'[17]. O texto, de caráter interdisciplinar, era constituído de um parágrafo com oito linhas.

Novamente as questões foram elaboradas em forma de múltipla escolha (A,B,C), sempre com um exemplo no início, porém as alternativas foram mal distribuídas graficamente e em espaço simples, o que certamente trouxe problemas. Estaremos apresentando em detalhes todos os problemas ocorridos no Capítulo IV, seção 4.1.2.

A Parte cinco manteve o mesmo objetivo de verificar o conhecimento gramatical dos usuários dentro do funcionamento da língua em questão. As dez questões eram novamente de múltipla escolha e baseavam-se em um único texto. Podemos considerar que o nível exigido encontrava-se no de intermediário por envolver estruturas

---

[17] Ver a propósito Shohamy, 1195; Celce-Murcia, 1991; Brown, 1994.

mais complexas, buscando coesão e coerência no uso dos tempos verbais, porém o vocabulário não apresentava muitos problemas, já que os professores se deparam com o mesmo nos livros didáticos facilmente encontrados no mercado.

A má distribuição das alternativas no gabarito permaneceu, porém, com a agravante da inclusão de mais uma alternativa (A,B,C,D) para o mesmo espaço limitado. Muitos professores e os **ACLE** se confundiram e marcaram somente a alternativa do exemplo, provavelmente pensando ser aquela que responderia a todas as questões, ou uma das alternativas propriamente dita.

A parte seis exigia um domínio razoável do sistema abstrato da língua inglesa. Nas cinco questões propostas, o usuário do teste teria que parafrasear a frase, mantendo seu significado, porém utilizando uma palavra dada previamente. Foi dado um exemplo. Podemos considerar que esta parte do teste alcançou e exigiu um nível de conhecimento do sistema abstrato da língua bem mais avançado do que havia sido pedido até então.

Por ter a coleta de dados tomado rumos diferentes e dimensões maiores do que o esperado no início desta tese, bem como por ter sido de extrema relevância para o trabalho, optamos por introduzir neste momento a trajetória de nossa pesquisa que terminará com uma síntese de todos os instrumentos de pesquisa utilizados neste capítulo.

A tabulação do TET com os resultados dos ACLE-4 e ACLE-1 encontram-se no Anexo 5.

2.5 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

> *Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender; de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe. (Freire, 1992:27)*

A experiência como professora concursada na disciplina Inglês da Rede

Pública Estadual por muitos anos e como 'formadora' de outros profissionais como professora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no curso de Letras sob estudo há catorze anos, aliada a leituras e discussões com outros professores envolvidos com a formação de professores durante os últimos anos, deram-nos a certeza de que, embora sempre tenha havido um distanciamento entre o que se obtém durante a graduação em Letras e o que se espera do futuro profissional quando imerso no mercado de trabalho, atualmente esta lacuna tem tomado dimensões tais que a sociedade acolhedora desses graduados em Letras tem tomado a si a responsabilidade de mudar parte desta situação, implementando algumas decisões, por vezes paliativas, por outras esperando resultados em médio prazo[18], enquanto que dentro das universidades ou faculdades, pouco se faz, ou pouco se deixa fazer, devido a toda uma organização burocrática e arcaica que ainda rege os cursos de Letras, organização esta discutida ao longo desta tese.

Diante destas constatações, como pesquisadora em Lingüística Aplicada, decidimo-nos por esta pesquisa que, por ser interpretativa[19], permite-nos neste momento apresentar a trajetória desta tese fazendo uma reflexão sobre todo o processo, incluindo e discutindo as modificações sofridas durante todo o percurso[20].

Inicialmente, tínhamos como proposta traçar o perfil de competências de um formando de Letras, coletando os dados primários apenas com os alunos do quarto ano (**ACLE-4**) e alunos do primeiro ano (**ACLE-1**) do curso em foco (**CLE**). Como dados secundários, viriam aqueles coletados junto aos professores egressos dos cursos de Letras, através de diferentes questionários. Esta idéia foi mantida, porém expandida, motivada por um quadro novo que nos oportunizou coletar informações relevantes também com professores de Inglês atuantes em toda a da rede pública estadual (doravante **PRP**) como

---

[18] Análise e discussão do projeto ELT – Paraná serão discutidos no desenrolar desta tese.

[19] O detalhamento deste tipo de pesquisa foi feito nas primeiras seções deste mesmo capítulo.

[20] Gostaríamos de registrar que a coleta de dados junto aos ingressantes de Letras-2000 continua sendo feita para um estudo longitudinal posterior.

parte do Programa de Capacitação dos Professores (Inglês) do Estado do Paraná, possibilitando assim uma visão abrangente da atual situação do professor de LE obtida, pela aplicação de um teste para professores de Inglês[21] e através de questionários que elaboramos e aplicamos no início do programa (abril de 2000) e em dezembro do mesmo ano, quando então a primeira etapa foi concluída e um novo TET foi aplicado.

Diante da mudança nos planos iniciais, decidimos que, para que pudéssemos discutir com mais profundidade as competências necessárias a um professor de LE[22], num entrelaçamento entre dados obtidos tanto qualitativa como quantitativamente, observaríamos quatro, dentre todos os alunos-professores em atendimento pela disciplina Prática de Ensino, em estágio supervisionado. Estes quatro alunos-professores tiveram suas aulas cuidadosamente observadas, seguindo os padrões ditados pela pesquisa qualitativa, discutida neste capítulo. Lembramos que no **CLE** os alunos não têm a disciplina Lingüística Aplicada na grade curricular e que a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado ficam concentrados no segundo semestre.

Com relação ao quadro diagnóstico da **Competência Discursiva**, subdividida nas microcompetências **Competência Lingüística e Competência Comunicativa** (ver Capítulo III), a coleta de dados sofreu uma modificação considerável que merece um esclarecimento maior.

Inicialmente, através de muita leitura e pesquisa na área de avaliação e e de testes, procurando por um teste que coubesse e atendesse aos nossos objetivos, fizemos a opção por elaborar um teste comunicativo nos moldes do **Celpe-Bras**[23]. Porém, em abril de

---

[21] Este teste será amplamente discutido no decorrer desta tese.

[22] Ver Almeida Filho,1993, 1997, 1999; Alvarenga, 1999a; Perrenoud, 1999, 2000, 2001, entre outros no Capítulo III.

[23] O **Celpe-Bras** foi pensado e elaborado por uma equipe de pesquisadores da UNICAMP sob a coordenação da Professora Doutora Matilde Scaramucci, tendo como objetivo constituir-se em um exame de proficiência de língua portuguesa para falantes de outras línguas. Seguindo a filosofia norteadora e os padrões

2000, conforme já mencionado, a Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED) iniciou um programa de capacitação dos **PRP** de Inglês. Para tanto, fez um convênio com o Conselho Britânico que se responsabilizou por oferecer cursos diversificados e em diversos níveis de proficiência aos professores envolvidos, sem qualquer ônus para estes últimos, contando com a parceria feita com os professores universitários pertencentes aos NAPs que atuaram e continuam atuando em 2001 como tutores ou professores destes cursos. Para o ingresso no programa um dos requisitos obrigatórios foi/é fazer o TET, conhecido pelos professores por teste de proficiência[24], que apresenta o resultado do desempenho dos professores testados, através de bandas (1-4), que explicaremos no Capítulo IV, seção 4.2.

Diante destes novos fatos e possibilidades, e, sobretudo, para mantermos uma coerência no decorrer da análise, optamos por utilizarmos com os alunos sujeitos primários desta pesquisa o mesmo teste (TET) aplicado nos **PRP**, para que pudéssemos analisar seu resultado em comparação ao diagnóstico geral obtido junto aos professores do Estado.

Pareceu-nos ainda ser de maior importância e relevância para todos os envolvidos nesta tese - alunos, professores, professores-formadores, pesquisadores – e atendendo a vários dos objetivos delineados no primeiro capítulo, que o instrumento utilizado para o diagnóstico e o estabelecimento do nível de conhecimento da língua inglesa dos professores da rede pública escolhido pelo principal representante da sociedade que absorve os egressos dos cursos de Letras (rede estadual) se tornasse em si mesmo um elemento fundamental de investigação nesta tese.

Frente a esta decisão, resolvemos que, para sermos coerentes e alcançarmos

---

do Celpe-Bras, pesquisadores como Almeida Filho, Consolo, Alvarenga, Lanzoni, Silva, Basso têm trabalhado para instituir um teste de proficiência para professores de Língua Inglesa no Brasil.

[24] O TET é produzido por uma instituição britânica reconhecida internacionalmente pela sua especialidade em elaborar testes de língua inglesa cujo nome não mencionaremos por atendermos aos princípios da pesquisa de base qualitativa de cunho etnográfico que norteia basicamente todo o trabalho (confira Cançado, 1994, André, 1997, Cavalcanti e Moita Lopes, 1994). A opção por esta instituição e pelo tipo de teste foi feita por membros do Conselho Britânico com a aprovação da Secretaria da Educação e do departamento denominado **CELEM**: Centro de Línguas Estrangeiras Modernas.

uma verticalidade nos dados para discutirmos o curso de Letras em questão, aplicaríamos o teste em 2000 nos alunos do quarto ano de Letras **(ACLE-4)** e em 2001 a todos os demais alunos do curso envolvido. Isto também se cumpriu, porém por necessidade de delimitarmos o escopo desta pesquisa, analisaremos somente os resultados obtidos com os alunos ingressantes **(ACLE-1)** e com os do quarto ano, já mencionados anteriormente.

Devemos lembrar ainda que dos cinqüenta e dois alunos **(52)** que cursaram o quarto ano de Letras em 2000, somente trinta e cinco **(35)** estiveram presentes no dia do teste, já que não houve obrigatoriedade e os alunos estavam em final de estágio de Prática de Ensino. Em 2001, entretanto, optamos por conscientizar todos os alunos do 4° ano de Letras da necessidade de saberem com certa precisão o seu nível de conhecimento em língua inglesa. O resultado foi expressivo, com um comparecimento quase que total dos alunos **(94.0%).** Este mesmo teste foi aplicado em 2001 a todos os alunos do curso de Letras em estudo, porém seus resultados e análise com detalhes ficarão para estudo posterior.

Faz-se oportuno neste momento discutirmos a opção feita pelos dirigentes da SEED por este tipo de teste. Cummins, prefaciando um livro de O' Malley & Pierce[25] (1996) sobre elaboração de testes autênticos para alunos de língua inglesa, apresenta pontos cruciais sobre os quais a área de avaliação e testagem se encontra e precisa contemplar: a necessidade de apresentar às instituições resultados confiáveis, que reflitam o mais fielmente possível o real desempenho e a competência do aluno testado, e, por outro lado, encontrar caminhos para implementar estes testes.

Sabemos que desde a revolução no paradigma para o ensino de línguas, acontecida na década de 70, com o surgimento da Abordagem Comunicativa, centrada na significação e não na forma, que a área de avaliação e testagem vem sendo repensada, ainda que de modo menos intenso e rápido que as demais (Scaramucci, 1993, 1997, 1998) para

---

[25] O'MALLEY J. Michel & PIERCE Lorraine Valdez. **Authentic Assessment for English language Learners – practical approaches for teachers.** Reading , MA: Addison Wesley Publishing Company, 1996, 268p.

poder caber em si os novos conceitos do que seja aprender/ ensinar uma nova língua (Almeida Filho, 1993, 1997, Brown, 1994) sob esta visão.

QUADRO 1- PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ (DADOS COLETADOS EM 09/2001)

TET (teste requisito para ingresso e saída do programa)	**Cursos Básicos**	**Cursos Complementares**	**Imersões na língua-alvo**	**Programas extras**	
Banda 1 (de 1 a 28 pontos no teste)	Cursos de Proficiência - nível elementar 160 horas presenciais e 30 a distância	- BBC radio Programa básico para melhoria da compreensão auditiva (auto estudo) (doze cds)	Curso de quinze dias na Universidade do Professor (Instituições privadas de ensino de língua inglesa)		Cursos de Fonética
Banda 2 (de 29 a 43 pontos no teste)	Cursos de Proficiência - nível intermediário 160 horas presenciais e 30 a distância	-BBC radio - Internet English I (curso pela Internet com tutores nos NAPs) foco em todas as habilidades		School Links (professores da Inglaterra vêm ao Brasil por um a seis meses e recebem os professores brasileiros em seu país)	Projeto de Análise e Avaliação do Livro Didático
Banda 3 (de 44 pontos a 52 no teste)	Curso a distância com a Open University da Inglaterra (tutores dos NAPs)	Internet English II (requisito: ter feito o curso anterior)	Viagem e cursos na Inglaterra por quinze dias	Projeto GAP (alunos já aprovados para o ingresso em universidades inglesas vêm ao Brasil como voluntários nas escolas públicas)	
Banda 4 (mais de 53 pontos)	Curso a distância com a Open University da Inglaterra (tutores dos NAPs)		Viagem aos Estados Unidos com curso e estadia com duração de 45 dias		First Certificate of English (curso presencial e a distância com tutores em três NAPs)

Por esta razão, parece-nos até compreensível depararmo-nos com freqüentes contradições na área (Cummins, op.cit; ---& Sayers, 1995; Puhl, 1997) que apontam para o surgimento de pesquisas e pesquisadores interessados em conseguir explicitar o desempenho

real do usuário do teste, através de abordagens autênticas e inovadoras, nas quais a pessoa testada pode, através de sua criatividade e imaginação, colocar em prática o que aprendeu durante todo o processo, oferecendo ainda subsídios para os professores no trabalho futuro, enquanto que, por outro lado, temos observado uma crescente demanda por testes padronizados, formulados por instituições, na maioria das vezes de reconhecimento internacional, buscando, através de critérios como objetividade, neutralidade[26], encontrar resultados ditos confiáveis. Resta-nos lembrar ainda com o autor que os testes padronizados aliados a programas educacionais ineficientes foram também responsáveis pela massiva 'pseudo-representação' encontrada entre estudantes de inglês como segunda língua, ou língua estrangeira, nos Estados Unidos, sobretudo nas décadas de 60 e 70.

O'Malley (op.cit) diz que um bom teste pode ter potencial para garantir aos testados sua capacidade na outra língua, enquanto testes inadequados podem levar a uma identificação incorreta do real estágio de desenvolvimento do usuário, colocando-o em um programa incorreto que gerará um fracasso no final do curso.

Assim, mesmo com o surgimento de novos paradigmas na área de avaliação e com críticas a respeito de testes padronizados[27], a SEED optou por utilizar o TET (Test for English teachers), elaborado por uma instituição estrangeira, sem, contudo, utilizar a parte oral prevista no teste, tendo como objetivo somente verificar o nível de conhecimento do candidato, para colocá-lo nos cursos oferecidos. Assim, embora chamado de 'teste de proficiência', parece-nos que o mesmo poderia ser classificado como teste de nivelamento (*placement test*).

Uma análise deste teste é feita no Capítulo IV e será fundamentada nos resultados concretos conseguidos com os alunos acima mencionados, bem como estaremos trazendo dados advindos dos questionários que aplicamos com estes alunos durante 1999,

---

[26] Ver discussão a respeito no início deste quando abordamos a linha de pesquisa que norteou esta tese.

[27] Confira na resenha bibliográfica desta tese discussão sobre a área de avaliação e testes.

2000 e 2001 que se fizerem necessários.

A coleta dos demais dados aconteceu dentro do que havíamos traçado previamente, com exceção daqueles conseguidos junto aos **PRP** que serviram como um diagnóstico geral da situação do professor de Inglês do estado do Paraná sobre e com o qual pudemos discutir o curso de Letras envolvido, que, frente a todos os dados, podemos antecipar ter-se revelado como legítimo representante dos cursos formadores de profissionais de Letras, uma vez que ilustra em si todos os principais problemas mencionados pelos professores durante esta pesquisa, bem como apresenta indícios de melhorias nos últimos anos. Uma síntese da coleta de dados passa a ser oferecida no quadro 2.

Por ser o corpus da pesquisa muito extenso, optamos por colocá-lo integralmente nos anexos, deixando, porém, muitos dados para estudos posteriores.

QUADRO 2 – SÍNTESE DA COLETA DE DADOS DA TESE

Período da coleta	**Sujeitos da pesquisa (Número de participantes)**	**Instrumentos da pesquisa**	**Corpus resultante**	**Aplicador do instrumento**
Março → julho de 1999	Egressos do curso de Letras em estudo e de demais instituições →**SP (ECLE e ECLI)**	Questionário estruturado, semi-aberto **(QE-1) Cinqüenta e sete participantes (57)**	**Quantitativos** - resultantes das perguntas com alternativas; **Qualitativos** – advindos das respostas em aberto.	**PP**
Março de 2000	Alunos ingressantes do curso Letras em 2000 → **SP (ACLE-00)**	Questionário semi-estruturado, com todas questões abertas **(QAI-00) – Trinta e nove participantes (39)**	**Quantitativos** – reunindo as informações semelhantes **Qualitativos** – opiniões e sugestões	**PP**
Abril de 2000	Egressos do curso de Letras em estudo e de demais instituições →**SP e SS (ECLE e ECLI)**	Questionário estruturado, semi-aberto **(QE-2) 109 participantes**	**Quantitativos** - resultantes das perguntas com alternativas; **Qualitativos** – advindos das respostas abertas.	**PP e coordenadora do NAP-FECILCAM**
Abril de 2000	Egressos do curso Letras em estudo e de demais instituições →**SP e SS**	Teste de Proficiência (placement test) **(TP) 109 participantes**	**Quantitativos** (A tabulação foi feita com os resultados obtidos junto aos professores da rede pública estadual do Paraná)	**PP e duas professoras coordenadoras do NAP-FECILCAM Coordenadores dos outros seis NAPs**

Julho de 2000	Alunos do quarto ano em estudo no inicio da disciplina de Prática de ensino **(ACLE-4) → SP**	Questionário semi-estruturado, com todas questões abertas **(QA-4)**	**Quantitativos** – reunindo as informações semelhantes **Qualitativos** – opiniões e sugestões	**PP**
Agosto a dezembro de 2000	Alunos do quarto ano em estudo em regência de sala de aula durante o estágio supervisionado → **SS**	Notas de campo **(NC)** Diários Reflexivos **(DR)** **(quatro alunos escolhidas aleatoriamente)**	**Qualitativos** – Impressões, reflexões e criticidade	**PP** **Os próprios alunos regentes**
Dezembro de 2000	Egressos do curso Letras em estudo e de demais instituições → **SS**	Teste de Proficiência (placement test) **(TP)** **35 participantes**	**Quantitativos** (subtotais, totais e porcentagens	PP e duas professoras coordenadoras do NAP-FECILCAM
Fevereiro de 2001	Alunos do 2.ano Letras **(ACLE-1) → SS**	Teste de Proficiência (placement test) **(TP)** **47 participantes**	**Quantitativos** (dados coletados, porém não analisados nesta tese)	**PP** (Os professores de Língua Inglesa ajudaram na correção dos testes)
Fevereiro de 2001	Alunos do 3.ano Letras --> **(ACLE-1) → SS**	Teste de Proficiência (placement test) **(TP)** **47 participantes**	**Quantitativos** (dados coletados, porém não analisados nesta tese)	**PP** (Os professores de Língua Inglesa
Fevereiro de 2001	Alunos do 4.ano Letras **(ACLE-1) →SS**	Teste de Proficiência (placement test) **(TP)** **47 participantes**	**Quantitativos** (dados coletados, porém não analisados nesta tese)	**PP** (Os professores de Língua Inglesa ajudaram na correção dos testes)
Março de 2001	**Professores de LE e de Literaturas de Língua Inglesa dos alunos ACLE-4-00 curso de Letras em estudo →SP**	Entrevistas **5 professores**	**Qualitativos**	**PP**

Por fim, para encerrar este capítulo, incluímos uma citação de Schön (2000:67), por trazer na sua essência exatamente o que sentimos durante o transcorrer desta tese.

> O investigador que reflete-na-ação joga com a situação, um jogo no qual ele está limitado por considerações pertinentes a três níveis do experimento: a experimentação, o teste de ações e o teste de hipóteses. Seu interesse primeiro é mudar a situação. Porém, se ignorar as resistências dessa situação à mudança, ele acaba simplesmente por ratificá-la. Ele

> experimenta com rigor quando se esforça para fazer a situação contornar-se com a visão que tem dela, enquanto permanece aberto a indícios de seu fracasso em fazê-lo. Ele deve estar aberto a aprender, através de reflexão sobre a resistência da situação, que sua hipótese é inadequada e de que forma isso acontece. Alem disso, ele joga seu jogo em relação a um alvo em movimento, mudando os fenômenos à medida que experimenta.

É relevante salientar que para o ingresso em qualquer dos cursos oferecidos, pela SEED um dos requisitos obrigatórios foi/é fazer o teste[28], que apresenta o resultado do desempenho dos professores testados, através de bandas (1-4), que explicaremos no Capítulo IV, seção 4.2.

---

[28] Os testes aplicados (TET), conhecidos pelos professores de Inglês do Paraná como teste de proficiência, foram produzidos por uma instituição britânica reconhecida internacionalmente pela sua especialidade em elaborar testes de língua inglesa cujo nome não mencionaremos por atendermos aos princípios da pesquisa de base qualitativa de cunho etnográfico que norteia basicamente todo o trabalho (confira Cançado, 1994, André, 1997, Cavalcanti e Moita Lopes, 1994). A opção por esta instituição e pelo tipo de teste foi feita por membros do Conselho Britânico com a aprovação da Secretaria da Educação e do departamento denominado **CELEM**: Centro de Línguas Estrangeiras Modernas.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo em vista a proposição de traçarmos o perfil do profissional de LE e entendermos os motivos para este perfil, operacionalizado através do estudo aprofundado sobre a formação do aluno-professor obtida durante sua permanência em um curso de Letras, optamos por colocar neste capítulo discussões teóricas a respeito de alguns pontos que consideramos fundamentais para sustentar a argumentação feita no Capítulo IV desta pesquisa. Após cada seção trabalhada – modelos cognitivos de contexto, contextos de competências, avaliação e competências esperadas em um professor de língua estrangeira - colocamos nossa contribuição para a área da Lingüística Aplicada.

Desta forma, para entender a análise dos dados encontrados na fase diagnóstica, ou seja, os resultados encontrados no TET, iniciaremos esta parte da resenha com a construção do significado que a palavra contexto terá nesta tese, incluindo desde seu uso e suas relações intratextuais e intertextuais (Marcushi, 1994; Van Dijk, 1989, 1999, 2001; entre outros), até alcançarmos a importância do contexto sócio-lingüístico na compreensão de uma LE e sua relevância para a consecução dos objetivos os quais e para os quais a nova língua é ensinada (Berns, 1990).

Com a discussão sobre a importância do conhecimento de uma nova língua, representante maior da cultura de um povo, passaremos a entender alguns conceitos advindos da teoria sociocultural (Vygosyky, 1989a, 1989b), sobre os quais assentaremos nossa concepção de avaliação em LE e seu papel na formação do professor de LE.

Após tal feito, passaremos à parte teórica fundamental desta tese que é a discussão das competências necessárias a um professor de LE, apresentando diacronicamente a origem

de alguns conceitos que, devido a sua importância na atuação e comprometimento na formação e atuação do professor de LE, tornaram-se vitais numa equação de competências para os profissionais da linguagem.

A seguir, passaremos à discussão sobre os diferentes significados que a palavra **contexto** tem trazido a si atualmente, buscando construir aquele que terá nesta tese.

3.1 A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DA PALAVRA 'CONTEXTO'

A palavra **contexto** tem sido amplamente empregada em vários campos do conhecimento, muitas vezes sem uma devida definição. Diante de tal pluralidade, Marcushi (1994:3) aceita a idéia de que as definições surjam moduladas pelo uso que as diversas áreas fazem dela. Assim, encontramos as seguintes noções de contexto:

- Na Sociolingüística – as noções de contexto têm sido vistas como variáveis sociais dadas à priori, exteriores à linguagem, servindo para correlacionar aspectos da variação lingüística.
- Na Pragmática – é visto como lugar das extensões referenciais ou é função dos conhecimentos compartilhados.
- Na Etnometodologia – contexto é visto como um construto cultural e fator básico para a compreensão das atividades interacionais.

Podemos notar que até então a noção de contexto vem sempre embebida na idéia de ambiente, em que o discurso acontece. Gumperz (1982), reiterado por Van Dijk (1997: comunicação pessoal), traz uma proposição nova e mais dinâmica para contexto e sua relação com o discurso. O autor vê **contexto** como sendo o propiciado pelo uso lingüístico que, tanto reflete e situa a produção discursiva, como é gerado no processo comunicativo. É "o espaço interpretativo vai sendo gerado ao longo da própria produção discursiva, que atua reflexivamente". Podemos dizer, portanto, que o contexto se constrói na interação.

Para Goodwin & Duranti (1993), a noção de contexto envolve duas entidades justapostas: o evento em foco e o campo de ação em que se situa o evento, ambas interagindo para se complementar, de modo a construírem um todo maior e central para a noção de contexto, na qual a perspectiva dos participantes é fundamental.

Para Dascal & Weizman (1987), o contexto representa papel relevante na interpretação de textos orais e escritos. O leitor se guia por entre informações cotextuais, chamadas pelos autores de **metalingüísticas** e que se referem aos conhecimentos da estrutura da língua, e de informações contextuais **extralingüísticas** que são os conhecimentos de mundo. Quanto menos transparente e mais implícito for o texto, seja ele oral ou escrito, mais necessidade de se usar as informações contextuais como um outro canal de informação. O conjunto compreendido pelas informações cotextuais e contextuais forneceria ao ouvinte/leitor condições de alcançar a interpretação final do texto.

Sinclair (1993) defende a posição de que a noção de contexto acha-se relacionada a suposições cognitivas que os usuários têm internamente e que influenciam sua interpretação mais do que as condições físicas de produção do enunciado. Dentre as fontes de que tais usuários se valem na formação deste contexto de processamento está a memória, que abriga a mais variada gama de conhecimentos prontos a serem acessados, quando e se necessários.

Podemos ainda trazer a posição de Lyons (1977) que sugere uma noção de contexto baseada não em situações ou condições físicas de produção, mas em conhecimentos variados, que garantam condições de identificar em que sentido aquelas palavras podem/devem ser interpretadas. Nesta linha, parecem seguir Sinclair (1993), Nystrand & Wiemelt (1991) e Van Dijk (1997) quando colocam não ser o contexto de produção o grande responsável pela interpretação, mas sim o conhecimento e a percepção que os interlocutores têm da situação.

Para uma noção de contexto "menos intuitiva e mais explicativa", Marcushi (1994:17) propõe os seguintes fatores:

- **Participantes** – principalmente a relação entre eles.
- **Objetivos** – propósitos para a comunicação.
- **Tema** – assunto tratado e condições prévias.
- **Conhecimentos** – lingüísticos ou enciclopédicos.
- **Estilo** – informal ou formal.

- **Situação comunicativa** – condições em que se dá a produção textual.
- **Gênero de textos** – refere-se a fenômenos e organização superestrutural.

Para este autor, uma noção teórica de contexto não teria que considerar como relevante a modalidade do uso da língua – oral ou escrita.

Neste trabalho, entenderemos por contexto mais do que o contexto físico de produção para alcançarmos **o contexto de processamento** (Marcushi, 1994:8) que inclui também os contextos cognitivos de produção e de interpretação da fala. Assim, quando buscarmos analisar e interpretar as razões dos dados encontrados nesta tese e eles implicarem a compreensão de textos orais ou escritos, estaremos entendendo como a presença ou a falta de pistas cotextuais e contextuais dificultam ou facilitam o processamento de textos.

Uma vez que estamos discutindo o processamento cognitivo, queremos introduzir e trabalhar o conceito de Modelos Mentais de Situação e de Modelos Cognitivos de Contexto, que serão de muita valia para a interpretação dos dados, no Capítulo IV.

3.2 MODELOS MENTAIS DE SITUAÇÃO E MODELOS COGNITIVOS DE CONTEXTOS

A noção de modelo mental não é nova e tem sido amplamente trabalhada na Psicologia Cognitiva e na Teoria do Processamento Textual, muito bem representadas por Van Dijk & Kintsch (1983) que trazem extensa bibliografia sobre o assunto.

O modelo mental é a representação que as pessoas têm dos eventos, fatos, situações vividas, experenciadas ou pensadas que parecem influenciar sobremaneira sua compreensão de textos orais ou escritos. Ainda constitui-se uma interface entre o conhecimento pessoal episódico dos eventos e as crenças pessoais socialmente compartilhadas. Isto é, toda construção e atualização de um modelo envolvem conhecimento

sociocultural advindo de crenças ou de outras cognições sociais por processos de generalização, abstração ou descontextualização, porém, por sua própria natureza individual, este modelo também é construído e atualizado, baseando-se em representações personalizadas de eventos, influenciados por fatores de personalidade e atitudes pessoais.

De acordo com Van Dijk & Kintsch (1983), esta dupla característica do modelo mental – ser social e garantir a individualidade e singularidade de quem o possui – traz a noção da consciência que se faz sempre presente, embora só suscitada nos momentos em que surjam problemas no processamento do texto. "Portanto, modelos representam o resultado do processamento do conhecimento mais ou menos consciente sobre o discurso ou sobre outros eventos." (Johson-Laird, In Van Dijk, 1997:3).

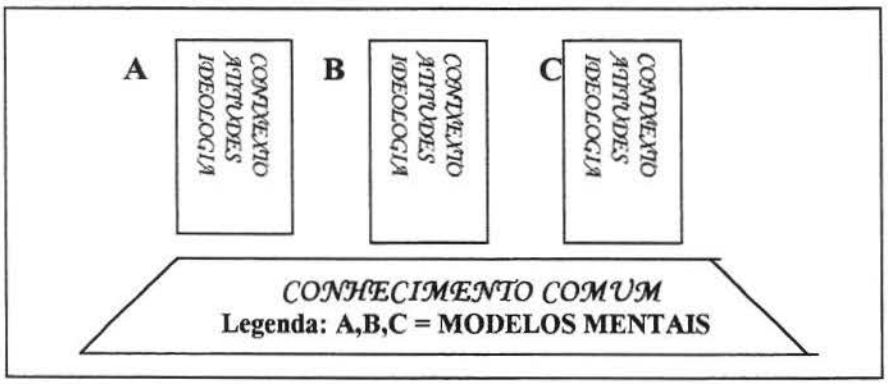
Os modelos podem ser pensados como redes estruturadas hierarquicamente e organizadas por um número de categorias fixadas – esquemata – de maneira que o nível mais alto represente a macroestrutura de um modelo e os mais baixos, as microestruturas, trazendo os detalhes dos eventos. Esta parece ser a razão pela qual usamos muito mais as macroestruturas durante o processamento de informações textuais: sua relevância funcional e seu caráter mais geral lhes garantem maior acessibilidade, havendo menos carga computacional para o participante da interação.

De acordo com Van Dijk (1989:2), as categorias que definem a estrutura de um modelo parecem ser: **local**: lugar e tempo – **participantes em vários papéis:** agente, paciente – **evento ou ação e circunstâncias** que são capazes de refletir e influenciar as estruturas do discurso.

Outra característica do modelo é sua capacidade avaliadora. Ao usar um modelo, a pessoa certamente inclui nele, além de uma avaliação já feita socialmente pelo grupo, sua própria visão do evento. Esta parte afetiva dos modelos e de quanto ela os afeta, segundo o autor, está carente de mais pesquisas e é nela que tem concentrado seus estudos.

Para Van Dijk (comunicação pessoal – UNICAMP/97), a base da cognição é o conhecimento geral comum que é compartilhado pelos membros de um grupo (ver fig.1).

FIGURA 1 – MODELOS MENTAIS



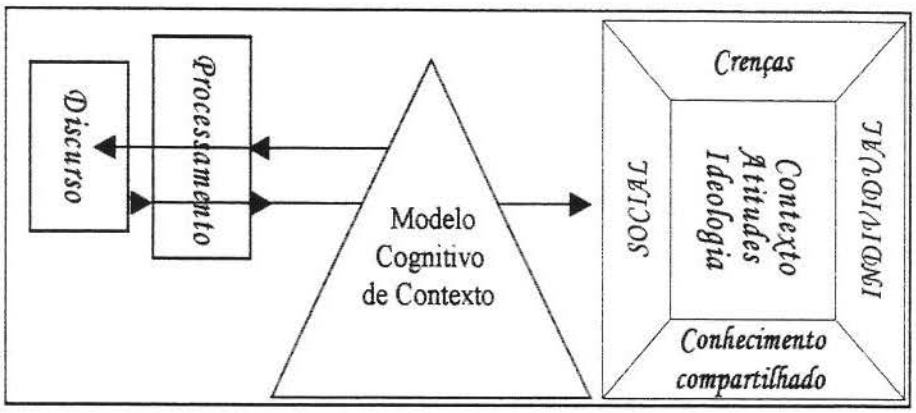
Passamos agora a trabalhar com os **Modelos Cognitivos de Contexto** (MC), propostos por Van Dijk, que parte do pressuposto de que as pessoas não somente criam e/ou atualizam modelos para os eventos comunicativos, como o fazem simultaneamente, enquanto interagindo no próprio modelo selecionado e o fazem pela linguagem que os ajuda a planejar, executar, controlar e compreender as mudanças necessárias.

Os MC representam as intenções, os propósitos, as perspectivas, as expectativas, as opiniões e outras crenças dos participantes sobre si próprios e sobre o evento no qual estão imersos e que podem influenciar o discurso. Assim, o MC tem múltiplas funções comunicativas que afetam as estruturas do texto e são afetadas por elas.

Van Dijk (1994:4) sugere as seguintes categorias que vão compor os modelos de contexto: - local: lugar, tempo do evento comunicativo – circunstâncias sociais: atos prévios, situação social – ambiente institucional – principais objetivos da ação – participantes e seus papéis sociais – situação atual das relações entre os participantes – situação geral das relações entre os participantes – tipos de grupo ou categorias dos participantes.

Lembramos sempre que a dinamicidade do MC e as marcas individuais que os atores trazem no momento do evento comunicativo do qual participam fazem com que cada tenha um MC único, embora calcado em modelos mentais semelhantes.

Figura 2 – Modelos Cognitivos de Contexto



Os MCs apresentam as mesmas características do modelo mental no que diz respeito ao seu caráter avaliativo e quanto ao critério de relevância que faz com que os participantes usem suas macroestruturas em primeira instância. Os MCs também incluem os modelos de texto apresentados na situação comunicativa em questão.

> (...) nós assumimos que as representações textuais – ou modelos textuais – (Van Dijk & Kintsch, 1983) são parte dos modelos de contextos...Se um modelo de contexto é uma representação de um evento comunicativo como um todo e se o texto – oral ou escrito – é parte deste evento comunicativo então a representação do discurso é também parte especial do modelo de contexto.[1] **(tradução nossa)**

Para o autor, as representações do discurso são gradualmente construídas pelos interactantes, assim como o MC no qual elas vão sendo inseridas vai se modificando a fim de que caibam as negociações feitas e a compreensão final. Assim, tanto o texto passado, como o ainda planejado já fazem parte do MC, revelando "a interação e integração estreita entre texto e contexto." (op.cit:6)

Diante da exposição, podemos entender que o autor coloca o MC como interface

---

[1] (...) we shall assume that text representations (or text models) (Van Dijk & Kintsch, 1983) are part of context models...If a context model is a representation of the whole communicative event, and if text or talk is part of that event, then also the representation of discourse is (special) part of the context model.(Van Dijk, 1997:6)

ou mediador entre o MM e o discurso, já que o texto não representa todo o conhecimento que o produtor e/ou o receptor têm do assunto, pois muito fica no implícito, para que seja resolvido com base no conhecimento compartilhado do qual faz parte o modelo de situação, a ser melhor definido no MC, que se adapta e se atualiza durante a interação. "Portanto, se os modelos de situação têm um papel semântico, os modelos de contexto têm um papel pragmático." (op.cit.: 8)

Para fazer esta interface com o discurso, o MC tem ainda que apresentar e entender como os participantes reagem a certas 'regras' do discurso e que são impostas pela sociedade, tais como ouvir/falar quando já se sabe, calar/ocultar quando conveniente, mudanças de gênero (genres), entre outros exemplos. Podemos incluir ainda no MC, quando interface com o discurso, informações sobre as crenças dos participantes, sobre o conhecimento comum, sobre as relações sociais, sobre os interesses pessoais e do grupo, normas sociais, regras institucionais, leis, envolvimento pessoal, emoções, regras de polidez e ainda a preservação da face. Nota-se que o MC encontra-se diretamente relacionado tanto aos atos de fala – função pragmática – quanto às representações semânticas, uma vez que todo ato de fala tem que ser expresso semanticamente para alcançar seus propósitos e a própria escolha das estruturas lexicais e sintáticas são ditadas e fazem parte do MC.

O autor (Van Dijk, 1997:12) afirma que os modelos de contexto regulam cada uma das estruturas do significado, sua ordem e relevância.

> O que é verdade para os limites do contexto em estruturas semânticas é também, por definição, verdade para uma grande variedade de estruturas superficiais, tais como, lexicalização, sintaxe, estilo, organização esquemática geral, retórica, expressões não verbais, estruturas fonológicas e fonéticas, assim como representações gráficas. Algumas destas estruturas são reguladas por estruturas semânticas intermediárias, enquanto que outras parecem ser monitoradas diretamente por modelos de contextos subjacentes[2]. **(Tradução nossa e original em nota de rodapé)**

---

[2] What is true, for the context constraints on semantic structures is by definition also true for a large variety of surface structures, such as those of lexicalization, syntax, style, overall schematic organization, rhetoric, non-verbal expressions, phonological and phonetic structures as well graphic representations. Some of these structures are regulated through the intermediary of semantic representations, whereas others seem to be monitored directly by underlying context models.(Van Dijk, 1997:12)

Suas argumentações se estendem até alcançarem o ponto desejado: para a produção e compreensão do discurso o que conta realmente não é o contexto social real, mas sim como ele é representado pelos participantes do discurso nos seus MCs. Assim, apesar de limitado pelo contexto social, "é a representação subjetiva de tais contextos que controla o texto e a fala e esta representação pode muito bem violar socialmente algumas regras compartilhadas, por um bom número de razões: resistência e desafio, criatividade e originalidade, urgência e emergência e outras circunstâncias especiais."(op.cit.:15). Por fim, diz da necessidade de se encontrar um componente cognitivo que descreva e explique a maneira pela qual os atores sociais lidam com tais limites sociais e culturais.

A escolha dos itens lexicais também se encontra limitada e definida pelo MC, pois o léxico não só revela conhecimento, como expressa as opiniões, julgamentos e valores que não são totalmente individuais, pois dependem da sociedade e da maneira com que ela vê e organiza o mundo.

> Em outras palavras, se as cognições sociais explicam e controlam a independência do contexto e relativamente uniformiza o grupo de usuários de uma língua, os modelos episódicos de contexto explicam a singularidade e a variação como uma função possivelmente influenciada no e pelo momento da situação[3]. (Van Dijk, 1997:16) **(tradução nossa)**

Finalmente, o autor conclui que em todos os níveis das estruturas do discurso podemos encontrar traços do **modelo de contexto** e que este é subjetivamente construído e socialmente limitado pelos então representantes desta sociedade no evento comunicativo em questão.

Concernente à teoria, nossa contribuição para a área da Lingüística Aplicada foi levantarmos hipóteses quanto ao seu funcionamento para a outra língua que não a materna.

Com suporte teórico advindo de vários estudos feitos sobre a teoria histórico-

---

[3] In other words, whereas social cognitions explain and control context-independent and relatively stable group membership of language users, episodic context models explain uniqueness and variation as a function of the possibly ad hoc constraints of the present situation. (Van Dijk, 1997: 16)

cultural de Vygostky (1989a, 1989b) que propõe, dentre outros conceitos, o de que todos os instrumentos sígnicos são construídos socialmente por membros de uma comunidade cultural em determinado período de tempo e voltam-se para as mesmas, capacitando-as a organizarem e a controlarem sua atividade física e/ou mental; que vê a linguagem como mediador sígnico para a internalização da cultura, valores, atitudes, capaz de transformar o indivíduo (nível intrapessoal) e transformar o ambiente em que vive (nível interpessoal), bem como com leituras específicas sobre o papel da cultura, sobre a sua interface com a língua (Kramsch,1993), sobre a competência sociocultural (Celce-Murcia,1991; Canale & Swain,1980) dentre as demais necessárias a um bom usuário de uma língua que não a materna, tema central desta tese, o estudo feito sobre modelos mentais e modelos cognitivos de contexto, pensados para língua materna, tornaram-se para nós um instigante desafio intelectual no sentido de verificar se comportam a compreensão em outra língua; se interferem, se auxiliam na interpretação de textos; se novos modelos mentais ou cognitivos surgem e, sobretudo, como seria a interação entre estes modelos.

O primeiro passo foi construir hipóteses sobre o processamento do texto quando da compreensão em outra língua em diferentes estágios de desenvolvimento – iniciante – intermediário – avançado[4]. As figuras 3, 4, 5 e 6 tentam visualizar as hipóteses propostas.

A primeira hipótese (Figura 3) levantada para o usuário iniciante na nova língua é a de que este enfrenta um texto oral ou escrito com modelos mentais advindos de própria cultura.O MC também em LM vai sendo re-construído e atualizado para abrigar os conflitos culturais que se alinharão diante da nova língua e cultura. Independentemente da modalidade ou da tipologia textual, e, além dos problemas advindos do não domínio do sistema abstrato da língua, ou do léxico, o novo usuário terá grandes dificuldades se pensarmos na quantidade não explícita do discurso, subentendida facilmente pelo falante nativo ou somente para o usuário que já tenha também o domínio das regras sociais da nova língua.

---

[4]Estamos mantendo a terminologia adotada na área do ensino-aprendizagem de línguas.

Figura 3: Hipótese de processamento com usuário em nível intermediário de desenvolvimento em SL/LE

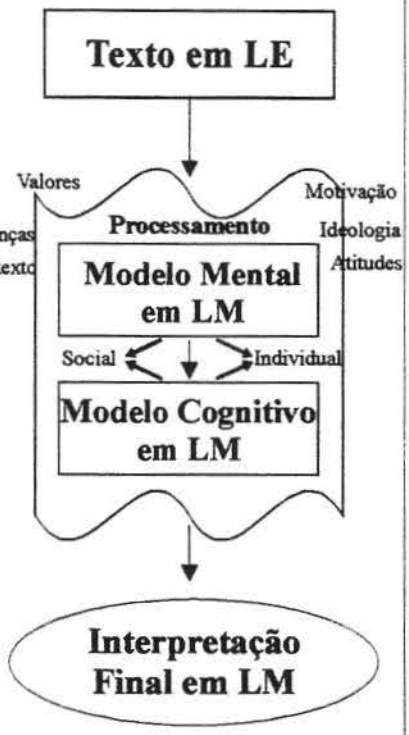


Figura 4: Hipótese de processamento com usuário em nível intermediário de desenvolvimento na SL/LE

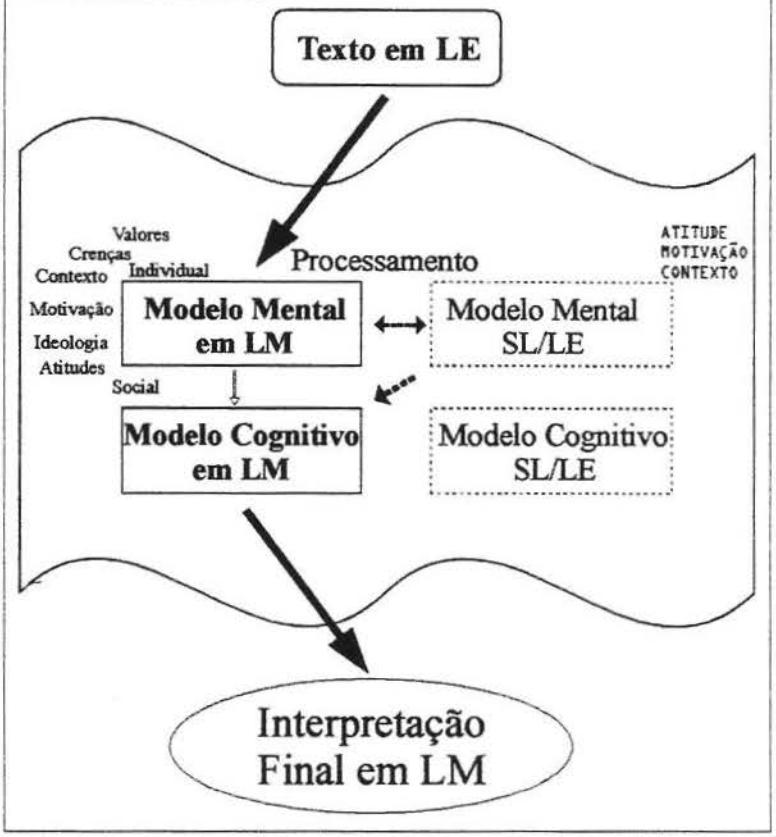


Figura 5: Hipótese para o processamento de texto com usuário em nível avançado de SL/LE

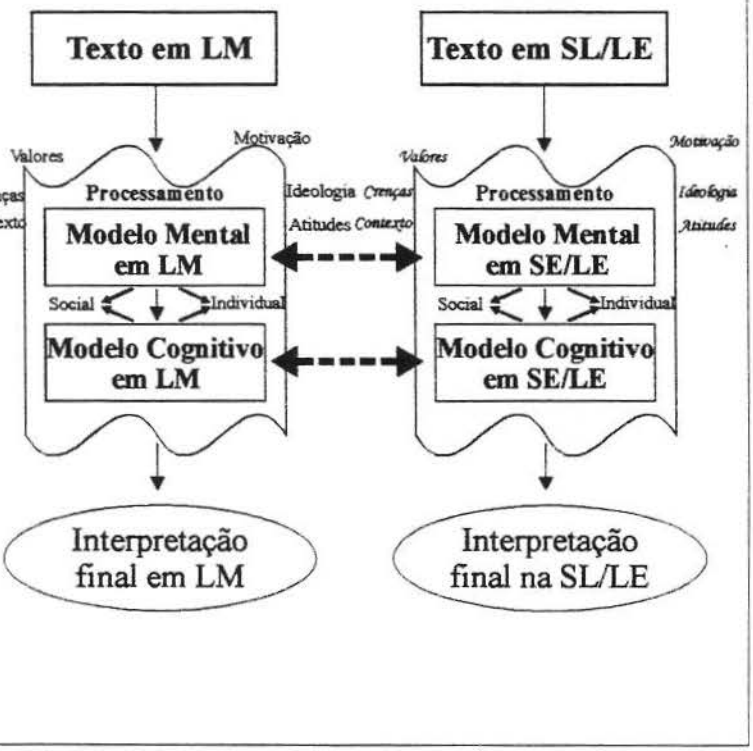
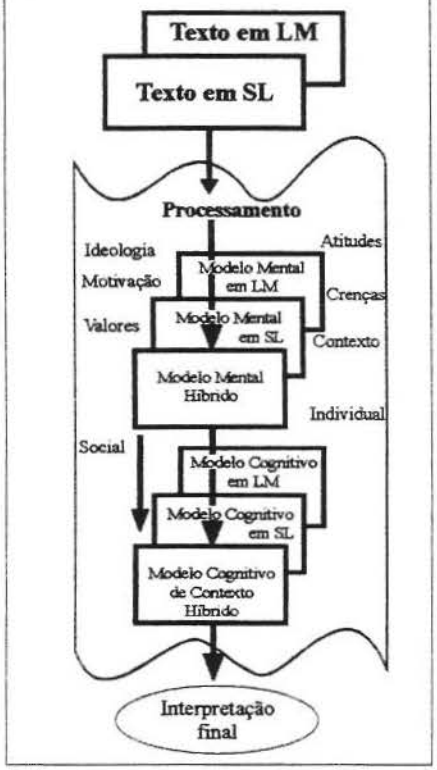


Figura 6: Hipótese para processamento de textos em um modelo intercultural



Na segunda hipótese (Figura 4), trabalhamos os pressupostos que, devido a um contato maior com a nova língua e cultura, com a aquisição maior de vocabulário, os usuários em estágio intermediário de proficiência ou desenvolvimento na SL ou FL já tenham modelos de situação e de contexto na nova língua, embora ainda bem elementares, não suficientes para abarcar toda a interpretação.

Como ilustra a figura 4, os MM e MC na LM passam a receber influências do MC na LE/SL e começam a se organizar em função do evento comunicativo na nova língua, a sofrerem modificações para incluir os contrastes culturais e as características sociolingüísticas da mesma.

Porém uma grande pergunta se nos coloca quanto aos estágios mais avançados na compreensão de outra língua: teria o usuário modelos cognitivos distintos para sua cultura/língua materna e para a nova língua e, conseqüentemente nova cultura?

Sendo positiva a resposta, poderíamos perguntar se os modelos interagiriam, sofreriam influências múltiplas quando do processamento de textos tanto na língua materna quanto na nova língua (Figura 5) guardando, porém, características singulares, específicas de cada língua/cultura. Um ou outro modelo prevaleceria, dependendo da língua/cultura que estivesse em questão.

Outra hipótese para o processamento de textos em usuários com nível avançado de desenvolvimento e proficiência, imersos na cultura do país, em contato total e exclusivo na nova língua – condições estas que já excluiriam os usuários como LE – é a de que os modelos acabariam por fundirem-se, formando um modelo híbrido (Figura 6).

O sujeito resultante teria modelo mental intercultural, polifônico, intertextual (Bakthin,1989), constituído socialmente pelas várias línguas e conseqüentemente pelas várias culturas (Vygostsky, 1989 a, 1989b), o que qualificaria um amálgama dos modelos que levaria a uma desestrangeirização da LE, no sentido que lhe dá Almeida Filho (1999) e uma constituição pessoal na nova língua (Geraldi, 1992). Neste caso, o usuário correria o risco de perder em parte sua identidade cultural (Schumann, 1975, 1980; Skutnabb-Kangas,

1985), ou, sob um outro prisma, teria uma identidade intercultural (Kramsh, 1993).

Testamos as hipóteses com um estudo feito com falantes de português como segunda língua e língua estrangeira e os resultados podem ser encontrados em Basso (2001b).

Inseriremos neste momento, pequena discussão sobre a questão de implicitude e explicitude que nos servirão durante a análise dos dados.

3.3. O BALANCEAMENTO ENTRE O EXPLÍCITO E O IMPLÍCITO NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DOS TEXTOS EM LE

A explicitude é fruto de uma base suposicional negociada.(Marcuschi,1994:14)

Ao adentrar o assunto, começamos a perceber como certas assumpções ou até mesmo 'crenças' que já se mostram questionáveis, ainda são fortemente aceitas ao se tratar do ensino de línguas. Uma delas é a de que a compreensão em LE depende, sobretudo, da estrutura textual. Os estudos sobre o papel do contexto, ainda há pouco trabalhado, parecem evidenciar ser esta verdade apenas relativa.

Outra 'crença' é a de que o texto oral é sempre menos explicitado, porque conta com a ajuda de outros recursos que auxiliam o ouvinte a entendê-lo corretamente, tais como: prosódia, sinais paralingüísticos, gestos, escolha do código ou do registro, formas de seleção lexical ou expressões formulaicas (Gumpers, 1992) e ainda que o produtor do texto pode sofrer interrupções pelo ouvinte, estabelecendo assim uma negociação dos sentidos mais facilmente. Por outro lado, o texto escrito tende e deve ser o mais explícito possível, exatamente pelo oposto: o leitor não tem mais o produtor ao seu alcance para que esta troca aconteça, fato este que faz com que o autor explicite tudo e deixe marcas ou pistas bem visíveis que levem à compreensão desejada, a qual parece depender em quase toda a sua totalidade da estrutura textual em si mesma. Segundo Nystrand & Wiemelt (1991: 26), esta

visão formalista de explicitude como representação completa do sentido do texto escrito "assume como verdade que quanto mais detalhado um texto for, mais explícito e menos ambíguo este será", por serem estas propriedades especiais requeridas e sustentadas pelo discurso escrito, o que contrapõe à visão interacionista dos autores que colocam como explícitos os textos que negociam o seu significado entre os participantes: escritores e leitores.

Uma decorrência da visão formalista é a de se considerar a fala como sendo lexicalmente rarefeita e fortemente dependente do contexto de produção, enquanto que a escrita se caracteriza pela densidade informacional, uma vez que tem que explicitar, fornecer a maior quantidade possível de informações, para que o leitor possa reconstruir todo o contexto necessário à compreensão desejada pelo autor. De acordo com Nystrand & Wiemelt (1991:28), esta visão privilegia o autor, em detrimento à idéia de leitor, como sendo aquele que participa e interage com o texto, vendo-o sob as lentes de seus objetivos particulares e pessoais.

Sinclair (1993:529) também discorda desta dicotomia fala/descontextualizada e escrita/contextualizada colocando-a como apenas trivialmente verdadeira, porque equaciona este contexto normalmente citado pelos autores como sendo o recurso maior para a implicitude da fala como o contexto físico de produção, enquanto que para ela o **contexto** que realmente "interessa consiste de um conjunto de assumpções que se encontra na mente do usuário e que deriva de uma vasta variedade de conhecimentos prévios e que serve de fonte de contextualização, operando como um contexto de processamento." A autora conclui que são necessárias várias fontes contextuais para darem conta da interpretações dos enunciados orais, sendo o contexto físico apenas uma delas.

Fillmore (In Marcushi, 1994:6) distingue dois aspectos - um interno e outro externo - na produção discursiva, tentando ver como as propriedades formais do texto podem ser relacionadas tanto ao mundo real no qual os participantes estão imersos e no qual o texto pode ser apropriadamente utilizado, tanto aos mundos criados na imaginação destes

participantes. A estes processos Fillmore chama de **contextualização externa e contextualização interna.** Koch (1997) trata de algumas pistas contextualizadoras durante a fase de processamento.

Marcushi (1994:2), comentando ainda esta dicotomia lembra ainda uma hipótese apresentada por Tannen (1982) de que frente a um texto oral o ouvinte usaria estratégias orais capazes de aproveitar o máximo do contexto e o significado seria obtido mais do implícito do que do afirmado, enquanto que as estratégias de escrita estariam ligadas sobremaneira a um máximo de informações explicitadas, propondo ainda que não se coloque a fala e a escrita em lugares diametralmente opostos, mas sim em um **continuum** e traz como defensores desta idéia autores como Tannen (1982), Koch & Öterreicher (1991) e Biber (1988).

Segundo Koch (1997: 2), os processos pelos quais os textos escritos e orais fazem sentidos não são totalmente diferentes, pois exigem o uso de vários recursos além de simples palavras gramaticalmente estruturadas. Para um texto ser considerado explícito seu produtor deve alcançar um "balanceamento adequado entre o que necessita ser dito e o que pode ser presumido como compartilhado". Assim, muito do que precisaria ser explicitado vai ser determinado pelo uso que o produtor faz dos modelos cognitivos de contexto (Van Dijk, 1994,1997) e de como espera que seu leitor os tenha semelhantes, ou seja, que seus conhecimentos lingüístico, enciclopédico, procedural, esquemático e interacional sejam pelo menos parcialmente compartilhados.

Ou ainda como Nystrand & Wiemelt (1991:29) se manifestam: "a explicitude não deveria ser julgada em temos de uma boa combinação entre as intenções do autor e a representação textual por ele conseguida, mas sim em termos da reciprocidade alcançada entre o autor e o leitor, mediados pelo texto".

Tem-se por certo (Van Dijk, 1994:7) que os modelos de situação representam o conhecimento que os usuários de uma sociedade têm da situação sobre a qual estão falando ou escrevendo e que este conhecimento é muito maior do que aquele representado pelo

discurso, pois este é construído baseando-se nestes modelos. Por esta razão, os participantes podem inferir, acrescentar informações suplementares, o que faz com que não haja necessidade do discurso, quer oral ou escrito, ser totalmente explícito.

Parece que o que definirá o grau de explicitude não será a modalidade utilizada, e sim o gênero discursivo ou o conteúdo. Bulas, leis, manuais, entre outros gêneros necessitam muito mais de explicitude, do que outros gêneros como propagandas, poemas, conversas livres que podem trazer muito de conteúdo implícito. Estas conclusões fazem Tannen (In Marcushi, 1994:11) propor explicitude como "uma estratégia de produção textual e não uma característica de uma modalidade de língua."

Marcuschi (1994:10) estabelece a diferença e o lugar dos termos implicitude e explicitude dentro de uma teoria da interpretação:

> ...explicitude diz respeito à condições do processamento para a identificação de referentes, estados de coisas, fatos, ações, etc..(...) Neste sentido, explicitude não é o mesmo que autonomia semântica, pois isto seria o mesmo que dar às formas lingüísticas um funcionamento independente do próprio contexto e sentido mais amplo.. Intenções, inferências e subtendidos fogem às condições de explicitude e fazem parte da implicitude. Com isto pode-se dizer que explícito e implícito não são dois pólos de uma dicotomia, mas dois domínios da significação.

A posição acima discutida nos indica uma não necessidade de um alto grau de explicitude em grande parte dos textos tanto orais com escritos, por haver a possibilidade de os interactantes compartilharem conhecimentos comuns. Porém, cabe agora pensarmos se todas estas teorias frente a uma situação de ensino de línguas, cuja possibilidade de que sejam construídos sentidos, baseando-se nos conhecimentos compartilhados e em contextos cognitivos semelhantes, já não se apresenta de modo tão simples.

Os problemas se tornam ainda maiores devido ao fato de os textos, quando autênticos, terem sido escritos para um público que tem o mesmo sistema lingüístico e que, por fazer parte de uma mesma sociedade, certamente possui conhecimentos comuns, mas isto não inclui o aluno de LE, que, por encontrar-se imerso em sua própria cultura, e, na maioria dos casos, distante da situação comunicativa, não tem, na grande maioria das vezes, modelos de situação para elaborarem durante o evento comunicativo os modelos cognitivos

de contexto adequados e compatíveis, ou informações mais específicas sobre as condições de produção deste texto - *condições físicas de produção discursiva* – e/ou do cotexto, visto aqui como *condições elaboração textual* (Marcushi, 1994:2), cabendo ao professor de LE, quando presente, fornecer-lhe pistas de contextualização, através de mediação sígnica, capazes de gerar as primeiras interpretações e fazendo uma interface entre língua falada e língua escrita (confira discussão na seção anterior com as respectivas figuras).

Tendo já discutido a noção de contexto e dos modelos de situação, assim como a dicotomia fala/implícita/contextualizada e escrita/explícita/descontextualizada, queremos ainda trazer as noções de contextos de competência e de perfil sociolingüístico, propostas por Berns (1990), obra considerada fundamental nesta tese, por deixar entrever um entrelaçamento entre contexto físico, contexto cognitivo de produção e devidas competências exigidas do falante no momento do discurso.

3.4. A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DE 'CONTEXTOS DE COMPETÊNCIA'

Para elaborar seu conceito de contextos de competência, Berns (1990) busca suporte teórico em Halliday (1989, 1975) e nos autores da Escola de Praga que o influenciaram, bem como em Hymes (1956, 1972), com sua proposição dicotômica de competência lingüística e competência comunicativa.

Dentre os vários pontos relevantes com relação à linguagem, trabalhados pelos autores pertencentes à Escola de Praga, Berns (op. cit) destaca algumas posições que serviram de base para os estudos de Halliday, tais como: a visão da língua como instrumento de comunicação, que serve a propósitos sociais bem definidos; de que nenhum dos elementos da língua pode ser explicado isoladamente, mas sempre em relação aos demais.

A Escola de Praga dedicou-se, principalmente, aos estudos da morfologia e da fonologia, porém fizeram também estudos ao nível da sentença, como Mathesius (In Berns, op. cit.) que enfatizou a função de cada parte da sentença sobre a forma. Este autor identifica

as necessidades comunicativas e expressivas do discurso como ponto inicial para uma análise, apontando para dois elementos constituintes da sentença: tema - parte conhecida pelo falante e rema - onde a informação nova é inserida.

Todos estes trabalhos são ligados à função interna que os elementos lingüísticos desempenham no momento da enunciação, porém, além deste interesse, os autores voltaram-se também para as funções externas ao sistema abstrato da língua, e são estas que mais precisamente se encaixam no estudo proposto pela autora. Os estudos contemplando estas funções externas basearam-se nas funções propostas pelo psicólogo austríaco Karl Buhler (In Berns, 1990) a saber:

- Função Referencial - usada para passar a mensagem, o conteúdo;
- Função Expressiva - apresenta as características do falante, tanto externas, como raça, gênero, classe social, quanto internas, estilo, registro, entre outros;
- Função Conativa - cuja finalidade principal é persuadir o outro.

Esta opção reafirma o pensamento dos integrantes desta corrente de que a língua não se fecha em si mesma e não pode existir sem a realidade extralingüística.

Segundo Berns, as tentativas de aplicabilidade desta teoria ao ensino de línguas não foram bem sucedidas, porque a preocupação maior estava em conscientizar o aluno sobre as técnicas, mas estas não tinham como objetivo engajá-lo no uso efetivo da língua, buscando efetivamente desenvolver sua competência comunicativa.

A segunda corrente funcionalista analisada advém da linha britânica, através dos trabalhos de Firth, que se fundamenta na mútua dependência entre língua, cultura e sociedade. Para o autor, a língua deve ser estudada como parte do processo social, pois sua função primordial é a de ser o meio pelo qual as pessoas agem, fazem coisas na sociedade. A este fenômeno, o autor chama de componente sociológico e vai ser de extrema valia para a compreensão das noções de significado e contexto.

Para Firth, significado é a função que a língua desempenha no contexto, não estando, portanto, ligado somente à semântica, mas também ao uso de determinadas formas

ou elementos lingüísticos em contextos específicos. Propõe dois tipos de significado: o 'Formal' – para as relações intratextuais – e 'Situacional' – para as relações existentes entre a língua e a realidade extratextual.

A noção de contexto que norteou Berns começa, portanto, com Firth que o vê como para além do ambiente de uma situação, constituindo-se na relação entre língua e todos os vários aspectos da situação em que ela é usada, ao que o autor chama de *contexto de situação.* Isto significa dizer que a situação onde a língua acontece não pode ser considerada de somenos importância para a compreensão da expressividade lingüística.

Firth instaura ainda preocupações como gênero (genre) na linguagem, quando considera como relevantes para a análise o tipo de discurso, além de pensar também nas características do usuário, tais como: o conhecimento compartilhado pelos falantes da mesma língua, ou os registros utilizados.

Para compreender a proposta de contextos de competência de Berns, precisamos revisar as idéias fundamentais de Halliday (1989), tais como: a maneira de ver e pensar a linguagem ou uma maneira de se perguntar sobre a linguagem, de investigar o papel da estrutura social na determinação do comportamento humano em uma cultura específica.

Halliday sofreu grande influência das correntes funcionalistas anteriormente citadas que serviram para nortear sua gramática sistêmico-funcional, que tem sido ligada primariamente ao impacto causado pela escolha que o falante faz por determinados itens, dentre tantos, quando enuncia. O objetivo desta gramática é estabelecer um sistema de relações que considera todas as escolhas semanticamente relevantes feitas na língua como um todo.

Ênfase na significância semântica acompanhada de uma atenção maior às bases funcionais do modelo e o estabelecimento de três componentes funcionais básicos da linguagem, chamados pelo autor de *metafunções,* são características da primeira fase do autor.

A seguir, sua teoria passa a analisar a natureza da linguagem como um meio de

interpretar a língua e o significado dentro de um contexto sociocultural, para, na década de 80, estar mais ligada à semiótica, principalmente a que considera a análise cultural e a teoria social.

Desenvolvendo a idéia das funções comunicativas da linguagem, já trabalhadas pelos integrantes da Escola de Praga e também por Firth, a teoria de Halliday investiga as funções situacionais, as formais, e a relação entre a língua e contexto sociocultural, no qual acha-se inserida.

A interpretação de uma função considera os falantes de uma determinada língua e o que eles podem fazer com ela, operando em dois níveis de abstração. O primeiro está relacionado ao uso particular que cada falante faz da língua – são as funções da linguagem, usualmente enfocadas e trabalhadas na metodologia 'Nocional-funcional', como concordar, opinar, por exemplo – e o segundo, situado num nível mais elevado de abstração, é organizado em metafunções, que é um conjunto inter-relacionado de três componentes funcionais abstratos que comportam o sistema semântico e são realizados em cada texto que o falante cria:

- A função *interpessoal* representa o potencial do falante para estabelecer e manter relações sociais, colocando-o como um indivíduo único.
- A função *ideacional* representa o significado potencial do falante como observador da situação, serve como expressão da sua experiência nos processos, com as pessoas, com os sentimentos.
- A função textual é a que capacita o usuário a construir e a entender textos com coesão e coerência.

Segundo Halliday, a língua possui uma gama de opções de significados embricados na cultura e possíveis de serem expressos pela gramática desta mesma língua. O autor chama estes sistemas semânticos de *significado potencial* e os classifica como *significado potencial de comportamento* (behavior potencial): o que os usuários podem fazer com o idioma; *significado potencial lexicogramatical* (lexicogrammatical potential): o que eles podem dizer pela e através da língua, e o *potencial de significação* (potential meaning), que é força ilocucionária, que, ao nosso ver, significa também força de ação e transformação,

definida em termos da cultura da língua em questão. Retomamos este sistema semântico para a compor a competência ilocucionária ainda neste capítulo.

O contexto de fala, no qual a negociação de significados é feita, é um construto semiótico que capacita os participantes preverem as características de cada discurso, impelindo-os a levarem a conversação à frente. Age como uma interface entre os níveis de cultura (situação) e a forma (gramática, lexis), estabelecendo relações entre estes níveis e a situação dada. Assim, o contexto influencia o que dizemos e o que dizemos é influenciado pelo contexto.

Segundo Halliday, a capacidade de aprender a significar em uma língua tem seu início na fase de aquisição da linguagem pela criança, que a princípio faz uso de funções bem limitadas, e, à medida que vai alargando este uso, aumenta seu potencial para a significação e aprende como este potencial pode ser usado e mesmo antevisto.

Este processo apresenta três fases distintas:

Na primeira fase, iniciada por volta dos nove meses de idade, aparecem seis funções: a *regulatória*, que é o uso da linguagem para controlar o comportamento dos outros; a *interacional*, usada para estabelecer e manter contato com quem interessa à criança; a *imaginativa*, que serve ela criar seu próprio mundo pelas palavras; a *heurística*, que serve para explorar o mundo real; a *pessoal*, que é usada para a manifestação do eu da criança, sua consciência; e a *instrumental*, que serve para a criança suprir suas necessidades materiais.

Na segunda fase, enquanto a criança começa a incorporar o léxico do adulto; as seis funções anteriores são substituídas por duas, consideradas de transição: a *matética,* que é a função de aprender e que substitui a pessoal, a heurística, e a imaginativa; e a *pragmática*, que é a função de fazer e que substitui as funções regulatória, interacional e a instrumental.

Na terceira fase, o sistema lingüístico adulto já aparece estruturado e neste, a função não pode ser mais sinônimo de uso, mas torna-se um conceito mais abstrato e representativo das funções mais gerais: a *ideacional* e a *interpessoal*. Estas funções

capacitam o adulto a falar de coisas que não estão presentes, libertando-o do imediatismo do ambiente.

Segundo Berns, na obra resenhada, a Lingüística Funcional pode preencher os requisitos teóricos necessários para contextos de ensino de LE, porque enfatiza a língua como um meio de interação social e o papel que a estrutura social desempenha sobre a forma e a função, podendo assim comportar e fornecer explicação teórica para análise de conceitos fundamentais para o desenvolvimento de abordagens, planejamentos e materiais para ditos comunicativos para este ensino.

Quer nos parecer que a gramática funcional esteja bem mais próxima dos objetivos que temos ao ensinar uma nova língua que as anteriores; ou seja, que a gramática normativa ou a gerativo-transformacional de Chomsky, porque a gramática funcional explicita a forma em um sistema vivo, flexível e dependente do contexto situacional, e, sobretudo, dependente do usuário, já que uma língua existe por ele e para ele. O problema está, porém, no fato de que esta gramática considera a língua somente como instrumento. Ao nosso ver, língua é constituidora e constituinte do usuário (Vygostky, 1989 a, 1989b, Geraldi, 1992) que ao ser internalizada, internaliza consigo o Homem e sua história, suas crenças, seus valores.

Para explicitar finalmente seu conceito de competência comunicativa a autora discute o uso do termo competência comunicativa, enfatizando o seu uso a partir do conceito de Hymes (1972). Segundo este autor, uma criança adquire um conhecimento não só da gramática implícita da língua, mas também um conhecimento das regras sociolingüísticas, de como usar apropriadamente estas regras para viver em sociedade, vendo a língua como uma atividade de produção do sentido.

Para Hymes (op.cit), haveria necessidade de uma integração entre teoria lingüística e uma teoria mais geral da comunicação e cultura para o reconhecimento e até a aceitação de diferentes conjuntos de regras determinadas culturalmente para descrever e explicar o uso da língua.

Halliday (in Berns, op.cit) considera a sua abordagem como muito próxima à

posição de Hymes, pois ambos compartilham a visão do papel da língua na vida social, da compreensão da vida social como algo a ser construído e constituído pelos participantes através da linguagem durante a interação. O ponto de discordância entre os autores encontra-se no conceito de competência comunicativa proposto por Hymes, que o separa da competência gramatical. Para Halliday isto implicaria em ter que considerar as funções internas da língua separadamente das externas, com o que ele não concorda. "Para Halliday, é desnecessário falar de competência comunicativa: saber como usar a língua é o mesmo que saber o quê se pode fazer com ela." (Berns, 1990:31)

Segundo Berns, se as idéias de Hymes que a vida social determina o uso adequado da linguagem; que, se o contexto determina a competência comunicativa ou ainda que, se existem vários contextos para os quais diferentes tipos de adequação de linguagem e de regras sociais se fazem necessárias, estiverem corretas, então o conceito de competência comunicativa para LE teria que ser estendido para **competências comunicativas** para comportar a noção de nativização ou de adaptação, que ocorre diferentemente em cada situação onde a nova língua é falada. Desta conclusão, surge a proposta da autora para os **contextos de competências**, sofrendo influências de cada ambiente e de acordo com o conhecimento cultural prévio dos usuários.

Discutindo o problema da compreensibilidade entre usuários da nova língua, Berns, ainda na mesma obra, propõe-se a analisar o conceito de inteligibilidade de acordo com Nelson Smith (1985) que o subdivide em:

- *Inteligibilidade* – diferenças na pronúncia, ritmo, acento.
- *Compreensibilidade* - relacionado com o significado das palavras em determinados contextos, mesmo para os falantes de L1.
- *Interpretabilidade* - implica no conhecimento social e cultural dos falantes que entram em interação usando uma língua que pode não ser obrigatoriamente a L1 para todos os que participam dela. Isto significa que ter acesso ao conhecimento prévio do falante ajudaria a entender o porquê de suas escolhas.

Erros no primeiro nível podem inibir a comunicação, mas são mais facilmente

contornados, enquanto que nos dois últimos níveis os problemas são maiores e não facilmente trabalhados. Parecem ser estes dois níveis que se deseja alcançar, quando o que se quer é uma comunicação intercultural, onde o papel dos participantes na compreensão do contexto da situação fica muito saliente.

Assim, uma visão mais ampla de inteligibilidade teria que comportar os três níveis acima e ainda os componentes do contexto da situação e o grau de variabilidade da compreensão, que vai ser diversa dependendo de como, para quê e porquê o falante aprendeu a língua em questão, já que desde a escolha de cada item da língua reflete diferenças culturais.

A área da Análise do Discurso, principalmente a Análise Contrastiva do Discurso e a Retórica Contrastiva, tem investigado o papel da cultura na criação e interpretação do discurso, propondo-se a estabelecer a natureza das diferenças entre culturas na elaboração de textos, o sistema de valores e crenças que subjazem a eles.

A princípio, parece que os processos cognitivos envolvidos na compreensão dos textos são os mesmos para todas as línguas, modificando-se somente os modelos mentais (Van Dijk, 1993, 1997) de acordo com a cultura de cada falante. Porém, esta palavra somente pode ser suficiente para trazer sérios problemas na comunicação oral e escrita, conforme veremos na análise de dados. Assim, um bom usuário da língua teria que saber como lidar com estas diferenças, interpretando-as adequadamente de acordo com os valores da cultura do outro, ou seja, teria que abrir espaço na sua cultura, para ir ao encontro a o outro.

Berns ainda discute a importância em se considerar os propósitos para os quais a língua é falada e com quem ela é utilizada, observando os graus de proficiência que serão alcançados pelos falantes. Assim, um bom usuário da língua seria o que sabe usar diferentes registros em diferentes situações.

O conceito de modelo também é discutido, já que a opção por uma língua e mesmo por uma das diversidades dentro de uma mesma língua é feita utilizando-se de vários

critérios, desde a sua apreciação e empatia à funcionalidade ou pragmaticidade.

Em termos pedagógicos, isto implicaria em se adotar um modelo que tentará ser seguido, desde o nível fonológico até o discursivo, e, para ser feito, precisa-se considerar os usos que os falantes farão com a língua aprendida, seus objetivos e quem serão os membros do grupo de que o aluno participará, bem como que modelo deverá ser ensinado ara atender as necessidades específicas do grupo[5].

Discordamos desta posição, por acharmos que o nosso objetivo como professores deve ser levar o nosso aluno de uma língua estrangeira no Brasil, inglesa na maioria das escolas, a se entender e fazer-se entender na nova língua, buscando para tanto expor este aluno a diferentes sotaques e pronúncias, incluindo o do falante não nativo, contato muito mais provável de acontecer em nosso contexto.

Outro aspecto discutido por Berns é o perfil sociolingüístico, que consideramos muito importante para nossos propósitos nesta tese. Para chegar a este perfil, a autora analisa três contextos nos quais a língua inglesa é ensinada como SL ou LE, procurando ver se o inglês resultante deste aprendizado poderia ser chamado de uma variedade não-nativa.

As descrições que resultam deste tipo de estudo são chamadas de *perfil sociolingüístico* (Ferguson in Berns, 1990:49) e servem para caracterizar o contexto social e lingüístico de situações de uso da língua, conseguindo colocar em evidência o emprego de certos padrões que são típicos de determinada cultura que podem influenciar as formas e funções da língua-alvo: nativização.

As categorias de análise são as de Kachru (in Berns:49) e se referem a usos distintos da língua:

- função reguladora: relacionada com o uso da língua pelos sistemas legais e administrativos;
- função instrumental: trabalhada no sistema educacional;

---

[5] Ver discussão a respeito do modelo de falante de língua inglesa escolhido no Estado do Paraná e quais as razões pela opção no Cap IV desta tese.

- função interpessoal: é o uso da língua por grupos sociais, como religiosos, entidades sociais;
- função imaginativa/criativa: uso feito nas áreas da literatura e propaganda.

Além dos aspectos formais e funcionais, estas descrições consideram também as atitudes dos falantes em relação à língua, como parte integrante da realidade sociocultural onde o ensino de LE acontece; já que estas atitudes podem influenciar o processo. Tudo isto, aliado à dimensão pedagógica auxilia uma melhor compreensão do como e por que a língua *é o que é* em determinado contexto.

ÍNDIA

Neste país, a língua inglesa (LI) pode ser descrita de diversas formas: pedagogicamente é vista como segunda língua, porém como é a língua para o uso oficial, pode ser vista como língua institucionalizada. Encontra-se associada ao prestígio, poder, status. Mesmo após a retirada dos ingleses (1965), a LI continuou a ser a língua oficial. Assim, quem não a domina eficientemente passa a ser menos prestigiado, até mesmo a sentir-se inferiorizado.

O uso da LI não é restrito a algumas classes sociais, porém somente cerca de 5% faz um uso extensivo desta língua e atende a diferentes objetivos (ver quadro abaixo).

Seu uso com função reguladora é intenso, por causa da presença de inúmeras línguas maternas e dialetos. Toda a parte administrativa, legal do país é feita através da LI, que funciona como uma força unificadora. A função instrumental também é muito marcante, já que esta é a língua usada como meio de instrução nas escolas de ensino médio e continua em grande parte das universidades. A função interpessoal acontece na possibilidade que seus usuários têm de participar de debates intelectuais e políticos, seja com nativos, seja com estrangeiros. A função criativa tem sido amplamente divulgada através do uso que os escritores têm feito da literatura e sua crescente divulgação e aceitação fora do país.

Parece que o processo de nativização tem sido muito extensivo, podendo já considerar o inglês da Índia como uma variedade junto com o americano e o britânico e,

como toda variedade, seu uso não é homogêneo. Assim, encontra-se facilmente quem tem alto grau de proficiência e outros que fazem uso restrito da LI.

A Índia tem devotado muita atenção ao ensino de línguas, principalmente à LI, que ocupa lugar de destaque. Pode ser estudada, a partir do 5° grau (standard) até o 10°, como SL (LI ou uma entre outras duas que constituem a política das três línguas), sendo disciplina obrigatória. Do 8° ao 10°, os alunos são obrigados a estudar uma LE diferente das estudadas até então. Nas universidades, a LI é bastante estudada e os alunos têm LM e LI como estudos adicionais/obrigatórios, porque devem prestar exames nas mesmas antes de deixarem a graduação. O resultado não reprova, mas dá um indicador para o aluno. Por esta razão, há uma busca constante para alcançarem alto grau de proficiência.

O ensino de LI tem seguido uma metodologia tradicional, baseada na tradução de bons autores, com conteúdos 'altamente morais', gramática, e aprendizagem behaviorista. Porém há um movimento em direção a novos paradigmas que atendam às necessidades da sociedade indiana e a seus aprendizes de LI.

ALEMANHA

Neste país, pedagogicamente, a LI pode ser vista como LE e, considerando o seu papel para os usuários, como variedade de desempenho (VD). Como LE, tem como modelo o falante nativo, e, como objetivo, prover aos alunos o acesso direto à cultura do mesmo. Isto já identifica que o modelo nativizado não será superior ao modelo/nativo.

As atitudes dos alemães têm mudado quanto às preferências por uma determinada língua. No século XIX era a língua francesa. Após a I Guerra, voltaram-se para o inglês britânico, em seguida, após sua derrota para os americanos na II Guerra, voltarem seu interesse para a variedade norte-americana. Além da função de prestígio, a LI desempenha também um importante papel pragmático no campo da ciência e da tecnologia.

A facilidade advinda pelos meios de comunicação faz com que os alemães classifiquem o ensino de LI obtido nas escolas como *mau* e aquele fora do contexto educacional como *bom*.

O uso funcional alocado à LI na Alemanha é bem mais restrito do que na Índia e muito semelhante ao uso que a LI tem no Brasil. Assim, no ensino básico e médio a LI não se enquadra como meio de instrução, aparecendo no currículo como uma LE, embora seja a primeira opção em quase todas as escolas. Normalmente, o aluno tem seu primeiro contato com a LI na quinta série. Este estudo prolonga-se por seis anos, quando então sua continuidade dependerá do curso ou da profissão escolhida. Nos cursos técnicos e, sobretudo, nos cursos preparatórios para o ingresso às universidades, o ensino tem sido ministrado em inglês. No nível universitário, já se pode encontrar universidades que ministram os cursos em inglês, mas é raro, já que os alunos não vêm com proficiência nesta língua.

Quanto à função interpessoal, é realizada como língua, cuja proficiência confere prestígio ao falante. Serve também de elo entre os diversos falantes de LI dentro da própria Alemanha e de outros países. Bom papel também desempenha no mercado de trabalho, que se abre mais facilmente a quem domina a LI.

A Função imaginativa, segundo a autora, é preenchida não por uma literatura própria em LI, mas pela produção criativa de textos orais e escritos. Não se pode dizer que existe uma nativização da LI no contexto da Alemanha Ocidental, embora haja uma grande inovação e adaptação desta língua aos padrões da língua alemã.

A habilidade em dominar a LI não fica, portanto, restrita a um nível da sociedade e o grau de proficiência varia da função e da necessidade que cada um tem desta língua. Um domínio médio teria o usuário que dominasse apenas uma das habilidades – a leitura, por exemplo.

Nas escolas, o modelo de pronúncia ainda adotado é o do inglês britânico (RP). O ensino de LE tem sofrido com as últimas reformas ocorridas no país, havendo um declínio geral. Houve tentativas de se implantar uma metodologia com orientação comunicativa, com objetivos voltados às necessidades dos alunos, mas estas foram rejeitadas até a década de 1980, momento em que a abordagem comunicativa começou a ser efetivada, modificando

toda a estrutura anterior e procurando alcançar os seguintes objetivos: encorajar o desenvolvimento da personalidade do aluno; capacitar o aluno a assumir responsabilidade política; contribuir para as qualificações ocupacionais dos alunos.

JAPÃO

A língua inglesa tem várias funções exclusivas do contexto japonês.

O interesse dos japoneses por esta língua começou por volta da segunda metade do século XIX, quando seu ensino era altamente valorizado, porém sem uma preocupação metodológica com o ensinar. Depois, no período dentre 1868-1912, o inglês foi reconhecido como instrumento poderoso de comunicação e chave para a riqueza tecnológica quando do intercâmbio com o mundo ocidental. Durante este período, houve tentativas de colocar a língua inglesa como língua oficial. Porém, durante a fase do nacionalismo (1930-40), os japoneses tentaram tirar toda a influência estrangeira e com ela os empréstimos advindos do inglês. Após a II Guerra, a LI retomou seu valor e com ela veio a preferência pela variedade norte-americana. A industrialização sem precedente ocorrida no Japão parece ser causa do grande prestígio e popularidade do inglês atualmente, já que é a língua da ciência, tecnologia e comércio.

Embora tenha uso restrito como L2, a língua inglesa serve como meio de expressão que não se alcança na língua japonesa, já que esta língua carrega marcas específicas culturais mais fortemente delimitadas que a inglesa, tais como gêneros, classes, sexo. A LI não é considerada como meio de instrução no Japão, porém hoje é vista como muito importante para informações gerais e específicas em todos os setores. A preferência que os japoneses dão aos programas de TV e rádio transmitidos em inglês, quando poderiam assistir aos mesmos em japonês, revela uma atitude positiva frente a esta língua.

No nível da comunicação pessoal, inglês é vital para a promoção do comércio internacional japonês, sendo esta função – interpessoal – a mais importante.

O Japão também não tem uma literatura em inglês, mas a LI em uso tem apresentado algumas inovações características da língua japonesa, assim como também a

língua japonesa tem carregado inúmeros empréstimos da inglesa, cujo emprego implica em prestígio. Em vários aspectos podem ser notados processos de nativização. Podemos exemplificar na fonética: a língua japonesa não tem duas consoantes juntas na mesma sílaba (*clusters)*, que, não sendo aceitável para a sua pronúncia, acaba se transformando em duas sílabas: glass | gurasu|. O truncamento e o processo de se fazer nomes compostos são outras características da nativização.

Os objetivos para o ensino de Inglês no Japão têm se modificado. A LI não é a única a ser estudada, mas é muito popular. Cerca dos 70% dos que a iniciam na escola média, continuam com ela na escola secundária. 95% das escolas secundárias ensinam inglês para o exame de entrada nas universidades mais prestigiadas, nas quais esta é a língua requerida A influência destes exames é tanta que o ensino de inglês tem se estrutrurado em volta deles e tem feito com que esta disciplina seja alvo de prazer ou de rejeição. Atualmente, foi incluída uma prova de compreensão auditiva. A preocupação com estes exames tem feito também com que o ensino para a comunicação internacional fosse esquecido.

Nos primeiros anos, o ensino de LI tem sido norteado pelo Audiolingualismo, enquanto que na universidade é utilizado o método de Gramática e Tradução. Os professores parecem ter consciência da necessidade de se mudar o ensino, porém a excessiva preocupação com os exames citados abala qualquer outra vontade, mesmo que com ela esteja a necessidade dos alunos.

Porém, segundo a autora, mesmo com os problemas citados, o ensino de LI começa a mudar no Japão. Assim, diante das necessidades comerciais, da aceitação da mesma como língua internacional, as habilidades orais, até então deixadas de lado, começam a se mostrar relevantes. A abordagem comunicativa tem atraído a atenção dos educadores atualmente no Japão. Muitos têm procurado cursos especiais nos Estados Unidos ou na Inglaterra para se especializarem.

A implementação da abordagem comunicativa, visando o privilégio da

comunicação tem enfrentado problemas sérios em se tratando de alunos japoneses, e as razões encontram-se enraizadas na cultura específica oriental. Pode-se exemplificar com o silêncio dos alunos nas aulas que pode ser explicado pela tentativa de preservação da face, protegendo-se do erro. Outra característica particular dos alunos nipônicos é a sua preferência por serem representados e não por ocupar individualmente o turno, aspecto cultural que tem implicações pedagógicas sérias.

Enfim, para Berns (1990), as descrições lingüísticas ou o perfil sociolingüístico servem para mostrar como não se pode falar de uma competência comunicativa em LI, mas de várias e de como os contextos de situação fazem a língua inglesa neles *ser o que é.*

No quadro 3, resumimos as características mencionadas acima e incluímos algumas referentes ao Brasil que foram coletadas durante cinco anos, através de contatos diretos com professores em cursos de capacitação e de pós-graduação – latu sensu – no estado do Paraná e em outros estados do Brasil, com alunos de Letras e do Ensino Fundamental e Médio. Estes dados foram enviados a autora, que continua sua pesquisa nesta linha.

A leitura de *Contexts of Competence* nos instigou na proposição de um perfil sociolingüístico (ver quadro 2) da situação da língua inglesa no Brasil.

Motivou-nos também a fazer diferentes perfis dos nossos sujeitos de pesquisa, discutidos no capítulo IV desta tese.

A seguir, passaremos à discussão de alguns pressupostos vygotskyanos que darão suporte à noção de avaliação e de desempenho utilizadas no capítulo IV, durante a fase diagnóstica.

QUADRO 3 – PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO PARA O ENSINO DE INGLÊS POR EDCLEIA A BASSO, BASEADO EM BERNS, 1990.

País	ÍNDIA	ALEMANHA	JAPÃO	BRASIL
Denominação	SL – LO	LE	LE	LE
Atitudes	Prestígio/poder	Francês> LI (br)> LI (am) (<>) fascinação pós guerra ➢ prestígio ➢ pragmaticidade ➢ tecnologia ➢ ciência	Interesse> prestígio> Chave > tecnologia ocidental Década de 40 → rejeição II Guerra >prestígio→ am Ciência/tecnologia/comércio	➢ Interesse pessoal, prestígio ➢ Status, necessidade Posições extremistas Esc. Públicas: indiferentes → não classe média/alta: sim → particulares com nativos
Uso	Educação, leis, administração governamental, comunicação interpessoal, literatura	Campos específicos da ciência	Formas de expressão manuais/filmes/rádio interpessoal	Ler/traduzir manuais/panfletos Acesso a outras culturas Musicas/filmes/universidades
Usuário	Todas as classes sociais (5%)	Aberto a todas as classes sociais	Aberto a todos	Teoricamente aberto a todos
F. reguladora	Força unificadora (1652 línguas)	X	X	X
F. instrumental	Meio/instrução>23estados/território em 19 universidades LI dominante>83 universidades >bibliotecas	LE > 5ª série meio de instrução: universidades/institutos técnicos cursinhos → universidades	Ler a LI para usos instrumentais Assistir a noticiários	Esc. Públicas>LE > 5.série Esc. Particulares > séries iniciais Escolas comerciais Vestibular (opção por espanhol)
F. interpessoal	LI >internacional e intranacional	Internacional - Ocupacional	Vital na com. Internacional/Com. pessoal	Comunicação pessoal/ Internacional
F. imaginativa	Literatura em LI	Textos escritos e orais	Inovações no léxico do inglês	Produções científicas
Nativização	Variedade da LI	Não há nativização caracterizadora de uma variedade muitas adaptações e inovações	Algumas características se apresentam como nativização: ➢ clusters ➢ truncamento	Th →|f,t| |h| x |r| vogal de apoio final entonação a não aspiração do t/p/k nasais |n, m, ng|
Competência Comunicativa	Não é homogênea Vários graus de proficiência	Vários graus de proficiência: médio> O bom domínio de uma das habilidades	Leitura Gramática	Não é homogênea Enfoque maior na leitura
Ensino de LI	Atenção à LI LM>L2>LE Universidade>LM e LI> exames ➢ proficiência ➢ metodologia tradicional> ➢ - novas abordagens	Modelo britânico LE 5ªsérie (+ seis anos) profissão Abordagem Comunicativa>1980 Cursos técnicos e preparatórios ministrados em inglês	➢ Interesses comerciais ➢ Maior atenção à proficiência oral ➢ 70% dos alunos optam por LI como LE	Não há uma política educacional definida para LE → pós-graduações Pouca valorização da disciplina e dos profissionais Professores sem proficiência na LI Aulas em português Métodos: Audiolingual e MTG Poucas tentativas de uso da AC LD principal gerador de insumo

5 PRESSUPOSTOS VYGOTSKYANOS EM FOCO

Buscamos neste momento trazer, de maneira sucinta, alguns dos principais construtos de Vygostky (1989a, 1989b) que darão suporte teórico a esta tese, uma vez que esta teoria do desenvolvimento não se restringe a uma área do conhecimento ou da aprendizagem. Ao contrário, ela dá conta dos processos internos e externos, que carregam em si todos as características sociais inerentes, enquanto possibilita o desenvolvimento individual. Eminentemente histórica, tem em seu bojo, com a apropriação da linguagem, a internalização da cultura, das raízes que fazem cada comunidade de fala ter suas idiossincrasias, diferindo-a das demais.

Podemos começar pelo conceito de mediação sígnica, partindo do pressuposto fundamental do autor de que todas as formas superiores de atividade mental humana são mediadas signicamente. Segundo Lantolf (1994:419) "'mediação é entendida como sendo a introdução de um dispositivo auxiliar na atividade que liga o ser humano ao mundo dos objetos, ou ao mundo do comportamento mental".

Todos os instrumentos sígnicos são construídos socialmente por membros de uma comunidade cultural em determinado período de tempo e voltam-se para as mesmas, capacitando-as a organizarem e a controlarem sua atividade física e/ou mental. A mediação por instrumentos simbólicos liga-se aos processos, ou funções mentais superiores como atenção voluntária, resolução de problemas lógicos, planejamento, avaliação, memória voluntária, aprendizagem interacional.

> O estudo do desenvolvimento, então, é, para a teoria sociocultural, o estudo de como os meios são apropriados pelo indivíduo como resultado de uma interação dialógica com outros indivíduos.(Aljaafreh & Lantolf, 1994: 467)

Portanto, todas as formas de mediação estão embebidas em alguns contextos que as colocam inerentemente como processos socioculturais, evidenciando assim o conceito de apropriação - capacidade do indivíduo de internalizar junto à linguagem os valores, crenças, não como simples estocagem dos mesmos, ou como mera reprodução, mas como um processo que ele transforma, adapta à sua estrutura e função.

De acordo com Vygostsky (1989a:95), toda função psicológica aparece em dois níveis, sendo o primeiro deles interpessoal e o segundo, intrapessoal.

A mediação sígnica, de origem e natureza histórico-culturais, ultrapassa a idade cronológica para atingir o ser humano antes mesmo de seu nascimento.

Para Vygotsky, a mediação era tanto um instrumento material comum, tal como um sistema de símbolos feito uma língua, exemplo por excelência, ou o comportamento de um outro ser humano em interação social. De acordo com Donato & McGormick (1994:456), os mediadores, na forma de objetos, símbolos e pessoas transformam impulsos naturais e espontâneos em processos mentais superiores, incluindo orientações estratégicas para a solução de problemas. Todas as formas de mediação estão embebidas em alguns contextos que as colocam inerentemente como processos socioculturais.

A fala emerge no indivíduo através de interações sociais com os outros e em determinado ambiente, com funções primeiramente comunicativa e social. A seguir é internalizada, sem deixar de ser social, para voltar novamente ao nível interpessoal em relações sociais novamente. Assim, a criança passa primeiramente a dominar os signos e a usá-los para alcançar seus objetivos, sendo, portanto capaz de transformar seu ambiente, para, em seguida, transformar-se com a internalização da fala, fato que reflete a maior mudança na sua capacidade de usar a linguagem como instrumento para a solução de problemas. É a possibilidade de apelar para si mesmo, adquirindo a fala a função intrapessoal além do uso interpessoal que já possuía. Esta internalização ajuda a criança a organizar sua atividade em consonância com formas sociais de comportamento, ao mesmo tempo em que impõe a si mesma atitudes sociais. Este processo é a história da sociabilidade do intelecto da criança e mostra um desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individual e histórica social. Segundo Wertsh (1987), o indivíduo maduro não fica só no nível individual, porque mesmo em uma esfera privada o ser humano conserva as funções de instrumento social.

Os estudos mais difundidos de Vygotsky e colaboradores são sem dúvida os que se

referem ao funcionamento cognitivo, fato que, segundo Oliveira (in De La Taille et alii, 1992), poderia quase que enquadrá-los como cognitivistas (não no *strictu sensu),* porém sua abordagem vai além, pois considera o ser humano em sua totalidade, condenando a psicologia de sua época por estudar o pensamento e a afetividade de maneira estanque. Wertsch (in Oliveira, 1992:76), diz que "os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas."

A inter-relação e a interdependência entre as funções psicológicas refletem o dinamismo da consciência e que os aspectos volitivo-afetivos e os intelectuais devem ser considerados integradamente. E, uma vez que o pensamento tem sua origem na motivação, que inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. (Oliveira, idem), esta análise:

> Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade.(Vygotsky, 1989a:6/7)

Por esta razão, o autor considera a afetividade como fator extremamente ligado à fala e à relação entre fala e pensamento, estando a fala ligada à emoção e servindo filogeneticamente para exteriorizar os estados emocionais e como meio de contato psicológico e social entre as pessoas. Para Vygotsky (1989b:38), fala e pensamento tem raízes diferentes que se cruzam em determinados estágios, surgindo o pensamento verbal e a fala racional. A fala se interioriza porque sua função muda: de fala exterior (social) para a fala egocêntrica (atividade unida à fala) e então para a fala interior (silenciosa), quando a criança passa a operar intrinsicamente com os signos interiores, não deixando de haver, contudo, uma interação entre formas externas e internas. Para Vygotsky a interiorização psicológica da fala ocorre primeiro que a interiorização fisiológica (1989b:39).

Outro aspecto da teoria vygotskyana importante para este trabalho é o construto da **Zona de Desenvolvimento Proximal - (ZDP).** Ao criarem a Teoria Histórico-cultural, Vygotsky e seus colaboradores tiveram que conceituar os processos do desenvolvimento que consideram o presente e o futuro na estrutura funcional do sistema psicológico, ou seja, a

consideração do desenvolvimento efetivo e do desenvolvimento potencial que o indivíduo carrega em si e que pode ser promovido pela aprendizagem, feita pela mediação sígnica e ação instrumental. Surge assim o construto de **ZDP** que tem influenciado pesquisas em diversas áreas, inclusive em LE as quais serão resenhadas logo após esta discussão geral.

Ao considerar estes dois níveis de desenvolvimento para as funções psicológicas - o efetivo e o potencial - a compreensão dialética teórica do desenvolvimento encontra-se com o processo de ensinar e aprender (Valsiner, 1991). Este processo leva o aprendiz a superar o seu estado de desenvolvimento atual, baseando-se nas funções já existentes, para alcançar o desenvolvimento de outras novas. Vygotsky (1989a, b) sempre ligou o conceito de **ZDP** às questões práticas e via a necessidade de a escola rever o sistema de avaliação baseado somente no desenvolvimento efetivo da criança, passando a enfatizar muito as situações que propiciavam o trabalho na **ZDP** e por ser este um construto teórico, passa, para concretizá-lo, a enfatizar o papel da situação social na qual o desenvolvimento acontece, abrindo a possibilidade de se discutir o importante papel da assistência social do outro no desenvolvimento individual.

Equacionando a idéia de mediação com o ensino/aprendizagem de LE, pode-se dizer que as funções mediadas são simbolicamente apropriadas, quando o aluno desempenha tarefas específicas, culturalmente definidas sob a orientação do professor, que inicia como o responsável, ou como aquele que domina aquele conhecimento, até compartilhá-lo com seu aluno, levando-o ao seu uso autônomo.

E, tratando especificamente da compreensão e interpretação na outra língua, favorecer-lhe a construção de modelos de situação na nova língua de modo a facilitar-lhe este trabalho e ainda trazer à consciência as estratégias ou pistas contextualizadoras que poderão ser-lhe úteis durante o processamento do insumo.

A seguir, passaremos a resenhar a área de avaliação, uma vez que ela se mostrou necessária para iluminar a análise de dados.

3.6 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

> *Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática e analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência.O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. (Freire, 1992:83)*

Avaliar faz parte integrante de qualquer atividade que exija uma reflexão sobre o resultado obtido e algumas vezes do processo. Segundo Luckesi (1996), a avaliação não é neutra ou acidental, porque carrega em si intenções, crenças e concepções de ensino e de aprendizagem. Sendo intencional, pode ser um ato solitário, o mais comum e vigente, ou este ser auxiliado por diversas ciências e demais pessoas que compartilham dos mesmos objetivos e filosofia, como deveria ser o caso da Educação. Porém neste contexto, devido provavelmente aos desencontros entre teoria e prática, como também entre a distância em que caminham pesquisas e o cotidiano da sala de aula, e a morosidade na compreensão e implantação de novos paradigmas, parece que a avaliação tem sido ignorada ou relegada a um segundo plano (Scaramucci, 1997)[6]. Portanto, a avaliação tanto pode ser mantenedora do status quo da educação, como pode transformar o aluno em um cidadão ativo, com postura reflexiva e crítica.

Entendemos que avaliar não é tarefa amena, porém ela se torna ainda mais difícil, quando se trata de avaliar a capacidade e o conhecimento de uma pessoa em uma nova língua. Por ser este um dos pontos fundamentais desta tese – discutir e avaliar as competências presentes e as necessárias em um professor de LE, optamos em discutir sucintamente alguns pontos que consideramos fundamentais para a área de avaliação e testes, objetivando entender algumas medidas avaliativas que foram utilizadas durante a

---

[6]Scaramucci M.V.R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira. In ALMEIDA F., J.C.P de (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português como língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1997: 75-88.

coleta de dados[7].

Os órgãos responsáveis pela educação no Brasil têm tentado inserir nas suas proposições, tais como nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), nas diretrizes ou projetos que regem ou sugerem alternativas educacionais e pedagógicas aos diversos níveis de ensino dos estados, algumas modificações decorrentes da discussão teórica sobre a avaliação desenvolvida nas últimas décadas. Assim, procuram estender o conceito tradicional de mensurar, julgar, dar valor à, para caber em si meios de coletar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, na tentativa de explicitar os objetivos, acompanhar o real desenvolvimento dos alunos durante todo o processo, bem como analisar os instrumentos e procedimentos utilizados neste percurso. Desta maneira, podemos dizer que a avaliação vista sob o prisma do professor é um processo que se inicia no primeiro contato dele com seu aluno, dentro de uma determinada área do conhecimento, no caso, em uma nova língua. Este processo inclui diagnóstico, coleta, negociação, interação acompanhamento e julgamento sistemático de toda atividade, prevista ou não, situada nos arredores do aprender-ensinar uma nova língua. Camargo (1999)[8] diz que a avaliação no sentido contemporâneo deve apontar não somente as dificuldades e êxitos dos alunos como também os erros e acertos do professor. Para Demo (1991:27), dentro do processo avaliativo que queira envolver qualidade o fenômeno é participativo e central. 'Com efeito, participação é o processo histórico de conquista da autopromoção'. A participação gerará conseqüente transformação (Vasconcellos, 1994).

De acordo com dados coletados para esta pesquisa, através de entrevistas com os professores, pudemos perceber que, embora os mesmos já tenham incorporado em seu discurso idéias e conceitos considerados de vanguarda sobre avaliação, trabalhados em

---

[7] Ver a seção Diagnóstico do professor de LE.

[8] CAMARGO J.S. ' Eu lhe dei dez, você tirou zero': o papel do professor no processo de avaliação. **Arq. Apadec,** 3(1): 7-11, 1999.

cursos de extensão[9], ou durante as semanas pedagógicas, ou encontros, ou mesmo durante a graduação, este discurso situa-se apenas em nível teórico, enquanto que no reduto da sala de aula este importante aspecto da educação continua sendo visto como o produto resultante de um determinado ensino, com fins meramente classificatórios e promocionais, o qual assume não raro também funções punitivas (Scaramucci, 1993)[10], como tentativas feitas pelo professor para coibir a indisciplina através do autoritarismo, através de testes orais e/ou escritos. Portanto, a avaliação continua a ser um instrumento de poder e controle, desempenhando papel mais político que pedagógico, tanto por parte da sociedade, como da própria comunidade escolar (Both, 1992). Luchesi (1996) diz que vivemos a pedagogia do exame.

Atendendo ao objetivo_proposto de uma discussão sucinta sobre avaliação, poderíamos colocar resumidamente as três funções principais que lhe são apontadas: a **diagnóstica, a de controle e a classificatória**.

A função **diagnóstica,** proposta por Luckesi[11] no Brasil no início da década de oitenta, parece englobar todo o construto de *Zonas de Desenvolvimentos- efetivo e/ou proximal-* apresentada por Vygotsky[12], e objetiva observar o aluno como um ser em busca de crescimento e em constante desenvolvimento (Basso, 1998), bem como detectar se este aluno apresenta ou não habilidades ou conhecimentos necessários (zona de desenvolvimento efetivo) para alcançar o conhecimento novo (zona de desenvolvimento proximal), dando subsídios para o professor elaborar metas e estratégias para sua atuação pedagógica, tanto

---

[9] Ver discussão sobre o papel dos cursos de extensão na formação continuada do professor como notas de fim de texto deste capítulo.

[10] SCARAMUCCI, M. V.R. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas. V Semana de Letras – Outras Palavras. Maringá: UEM, **V Anais.** 1993: 91-98.

[11] LUCHESI, C.C. Avaliação Educacional Escolar: Para Além do Autoritarismo. **Trabalho apresentado em Fórum de debates. XVI, Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional**, Porto Alegre, 1984.

[12] Confira a discussão no Capítulo III.

retroativa como proativamente.

A função de **controle** parece estar em fase de transição, porque assume a função de informação aos alunos, escola e sociedade sobre o desenvolvimento conseguido, seja através de testes, provas, seja pela avaliação contínua, visando, segundo Camargo (op. cit) apontar, evidenciar deficiências para eliminá-las durante o processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, chegamos à função **classificatória,** supervalorizada, numa sociedade em que as habilidades e conhecimentos são medidos, sobretudo numericamente e a competição vale mais do que a cooperação.

Esta função da avaliação parece explicar o fracasso escolar em todos os níveis de ensino pelos motivos antes mencionados, como também porque a maioria dos professores não consegue entender e separar nota (valor) de aquisição geral ou especifica de conhecimentos. Entendem muitos professores que a não reprovação; ou que a média final mínima, ou ainda que as tentativas de adequação entre idade e série[13]; e de controle, através de critérios mais específicos sobre o índice de reprovação, significam um descaso pela educação, um pedido para **não ensinar**, ou ensinar somente o mínimo que possibilite uma aprovação geral sem critérios. Diante de tais perspectivas, estes professores sentem-se desvalorizados, sem função ou autoridade suficientes para a condução do processo de ensino/aprendizagem, fato que consideramos muito sério, por acreditarmos com Almeida Filho (1993) que, desestabilizando a avaliação, toda a operação global de ensino sofre conseqüências significantes.

Por sua vez, diante de compreensão equivocada do sentido de avaliar, os alunos também se encontram sem muitos esclarecimentos, e, acostumados com a aprovação fácil e à não cobrança séria que levam inclusive à modificação de suas notas no final do ano para que possam ser aprovados, apresentam pouca consciência de seu papel no processo de

---

[13] O Estado do Paraná implantou por quatro anos o projeto intitulado ' Correção de Fluxo' que visou a readaptação de alunos, que, por reprovação ou desistência, encontravam-se em atraso no seu desenvolvimento cultural, se relacionado ao seu desenvolvimento cronológico.

própria formação, não se empenhando para aprender e dar a sua parte nesta construção do conhecimento.[14]

As funções explicitadas acima implicam no uso de modalidades diferentes para que a avaliação se concretize. Turra et alii[15] (1998), propõem três, a saber: a **diagnóstica,** a **formativa,** e a **somativa** que correspondem às funções respectivamente. Enquanto Scaramucci (1993, 1997) e Xavier (1999) preferem restringir as modalidades a apenas duas: a **formativa,** que nos parece englobar a função de controle e de diagnóstico propostas acima e a **somativa,** que fica mais limitada aos conceitos tradicionais do que seja avaliar-aprender uma nova língua.

A avaliação formativa tem ganhado destaque nos últimos anos, sendo sugerida tanto nos PCNs, quanto nos Currículos Básicos ou diretrizes que regem a educação nos estados do Brasil. Autores como Bloom (In Turra et al, op.cit); Brown (1995), Lewkowicz (1985), Scaramucci (1993, 1997), Xavier (1999) definem e apontam os objetivos desta modalidade de avaliação como a que busca basicamente melhorar o processo de ensino-aprendizagem, detectando as insuficiências principais em aprendizagens iniciais, necessárias à realização de outras aprendizagens, ao mesmo tempo em que providencia elementos para orientar a organização deste ensino-aprendizagem em etapas corretivas ou terapêuticas posteriores, devendo, portanto, por conter estas características, ocorrer freqüentemente durante todo o processo.

Esta modalidade de avaliação mostra-se altamente reflexiva e, portanto, seria de grande valia se colocada em prática nos cursos de graduação, sobretudo no primeiro ano. A partir daí, professores e alunos, juntos, poderiam diagnosticar e analisar os problemas encontrados, elaborando a seguir atividades suplementares para que os alunos que estivessem aquém do esperado, pudessem se desenvolver mais rapidamente, de modo a se

---

[14] Xavier (1999) discute o assunto e faz outros questionamentos a respeito da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas no contexto brasileiro

[15] TURRA, C. et alii. **Planejamento de ensino e avaliação.** Porto Alegre: Puc/Emma, 1998.

obter futuros professores com um nível mais homogêneo de competências necessário a um professor de LE.

A avaliação formativa colabora para que o professor se auto-avalie e busque estratégias e procedimentos que melhor caibam nas necessidades detectadas. Desnecessário se faz dizer que adotando esta modalidade, alunos e professores passarão a entender o real sentido da avaliação e terão elevado nível de consciência de todo o desenvolvimento alcançado e o potencial durante o processo, ficando a nota como conseqüência e não como fim único da avaliação. Educadores como Luckesi (op.cit) Perrenoud (1999 b) defendem uma avaliação inclusive sem nota, enquanto Freire opta por ela ou por menções.

A avaliação somativa por sua vez é a mais utilizada, ainda que propagada sua ineficácia e o seu comprometimento com o fracasso escolar, conforme discutido anteriormente. Esta avaliação transita entre dois pólos extremos: se seu resultado for expresso em boas notas, ela indicará sempre o bom desempenho do professor e dos alunos, aparecendo como ótimo instrumento de medição. Por outro lado, se o resultado encontrado for negativo, procurar-se-ão os culpados que fatalmente serão: em primeiro lugar os alunos que não querem aprender, e depois o professor que não sabe ensinar, ou que não tem o domínio do conteúdo ou a metodologia para lidar com tal conhecimento ou com tal grupo. Nunca se busca por compreender as raízes do problema, ou analisar o processo, uma vez que há sempre um programa a ser cumprido e que, no final, a nota vai ser o único dado que realmente vai significar para a sociedade.

Enfim, sempre entre pólos dicotômicos: nota ou sem nota, produto ou processo, a avaliação tem se mostrado como importante aspecto a ser analisado e que parece carecer encontrar uma harmonia entre eles.

Detendo-nos especificamente no caso de avaliar em LE, o advento de novos paradigmas para o ensino-aprendizagem de línguas tem gerado discussões e controvérsias (Shohamy, 1995; Scaramucci, 1997, 1998) no meio acadêmico, enquanto que na sala de aula de línguas nada de inovador tem aparecido. Continuamos a avaliar utilizando formas e testes

tradicionais, que segundo a última autora citada são limitados em seus conceitos e apresentam produções artificiais da língua, preocupados principalmente em avaliar pontos gramaticais mais do que o uso real da mesma. A avaliação em LE continua seguindo a função classificatória e, como nas demais disciplinas, valorizando mais os erros que os acertos do aluno[16] , sendo muito provável que a avaliação formativa não tenha sido utilizada pela maioria dos professores, gerando, de acordo com Batista (2000), 'um ensino de línguas acéfalo e mal fadado'.

Mas, seguindo ou não novas perspectivas, o ato de avaliar sempre está presente no cotidiano do currículo das escolas e fortemente enraizado na cultura de ensinar dos professores em geral. Assim, poderíamos neste momento explicitar com O'Malley & Pierce (1996:3) alguns motivos que levam a necessidade de avaliarmos uma pessoa em suas capacidades em uma outra língua, no caso LE:

- Identificação → verificar se o usuário[17] mostra-se apto para engajar-se em programas que exijam determinado domínio de uma determinada língua.
- Nível → determinar a proficiência lingüística e a área de competência do usuário para alguma área, objetivando recomendar um programa em específico.
- Reclassificação ou conclusão → determinar se o usuário conseguiu as habilidades ou conteúdos necessários na nova língua para seu engajamento em níveis de instrução mais avançados.
- Monitoramento do progresso do usuário → revisar a aprendizagem de língua e dos conteúdos lingüísticos acontecidos em um determinado programa.
- Programa de avaliação → determinar os efeitos e resultados de programas educacionais estaduais, federais ou municipais.

---

[16] Rolim (1998), em sua tese de mestrado (UNICAMP) intitulada **A cultura de avaliar de professoras de LE (inglês) no contexto da escola pública,** explicita e debate crenças e posicionamentos de professoras quanto a sua metodologia de avaliar uma nova língua.

[17] Por usuários entenderemos alunos do curso de Letras em estudo nesta tese (**ACLE**), bem como os professores da rede pública que participaram dos testes de proficiência pela SEED.

- Responsabilidade inerente ao título conseguido → certificar a obtenção dos objetivos ou dos padrões necessários e exigidos por um programa ou nível de educação.

Diante da cultura de avaliar que a sociedade brasileira tem e das necessidades e dos motivos expostos acima, percebemos que precisamos colocar, paralelamente ao **quanto** nossos alunos aprenderam – aspecto quantitativo – outras palavras que incluam esta nova visão de avaliação, tais como **o por quê, o como, o quê e o para quê** eles aprenderam – aspecto qualitativo da avaliação[18]. Sabendo não ser fácil tarefa, autores têm proposto tipos de avaliações em LE que recebem diversos nomes como avaliação formativa, contínua, alternativa, informal, autêntica, de desempenho, descritiva, democrática, direta, entre outros, todos pressupondo o uso da língua e considerando o aprendiz holisticamente em seu contexto social, afetivo e físico. Nesta tese optamos por utilizarmos **avaliação formativa** para significar toda esta nova visão. Um razão por esta opção está no fato de ser esta nomenclatura e significação dadas nos PCNs, que, desta maneira, deve nortear os rumos da educação no Brasil nesta década e ser de conhecimento dos professores em geral.

Vários procedimentos e estratégias devem ser utilizados para a coleta de informações avaliativas sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua sob esta filosofia educacional, para alcançar os critérios de credibilidade, eficácia e validade, que, 'através de fontes e perspectivas diferentes que se completam, minimizam as chances de erros, como também permitem que a avaliação seja exercida em sua função educativa mais ampla, cumprindo não apenas a função de avaliação do aluno, mas de fonte de informação para que os professores, a escola e o aluno possam rever todo o processo educacional (Scaramucci (op.cit:121).

Podem ser consideradas como atividades avaliativas formativas listas de checagem (*checklists)*, jornais, diários, videotapes, audiotapes, dramatizações, jogos interativos, entrevistas, questionários, amostras de textos escritos e/ou orais, conferências, portfólios. Testes e provas podem ser incluídos como formativos, desde que haja uma necessidade que

---

[18] Confira a respeito Pedro Demo, no livro **Avaliação Qualitativa** (1991).

não seja exclusivamente classificar ou aprovar os alunos. Segundo Puhl (1997), mais do selecionar itens para serem testados, a avaliação formativa[19] focaliza tarefas ou projetos que demandam um desempenho do aluno, permitindo-lhe demonstrar de maneira criativa e pessoal a sua compreensão do que lhe tem sido proposto durante seu desenvolvimento na nova língua.

A avaliação formativa inclui auto-avaliação do professor e do aluno, avaliação em pares e em grupo, e avaliação individual, porém um requisito se torna fundamental: que ambas as partes concordem e aceitem sua parte na responsabilidade trazida por este novo tipo de avaliação. Scaramucci (1998) chama esta negociação de 'contrato de avaliação'.

Puhl (op.cit:3) diz que "o conceito de avaliação formativa carrega em si mesmo um rico potencial para os professores, por reafirmar o poder de criatividade e do pensamento crítico e ainda por embaçar não somente o desempenho cognitivo, como também o afetivo e social."

Críticas a esta visão de avaliação são freqüentemente colocadas por contarem com uma forte dose de subjetividade, por esta razão muitos professores preferem os testes padronizados por acreditar que os mesmos consigam medir com maior 'exatidão'[20] e, conseqüentemente, com mais objetividade o conhecimento adquirido, sendo, portanto mais confiáveis e mais válidos. Brown & Hudson (1998) acreditam, no entanto, que esta credibilidade não seja suficiente para determinar com tal precisão o que realmente o aluno aprendeu durante um determinado período, e que vários fatores podem concorrer para um mau desempenho em testes com pessoas que anteriormente apresentavam um bom uso da nova língua. Dentre estes fatores, podemos colocar o tempo nunca suficiente, nervosismo, altos níveis de tensão e ansiedade. Quanto à validade dos testes padronizados, os autores

---

[19] A autora opta pelo termo CA (continuous assessment), mas, como dito anteriormente, traz o mesmo significado que avaliação formativa adotado nesta tese.

[20] Retomamos a este tópico no capítulo IV, quando analisamos os testes de proficiência para professores de Inglês da rede pública do Paraná e aplicados aos graduandos do 4° ano de Letras.

consideram que por serem restritos demais, não permitem realizar um julgamento preciso e exato da pessoa testada.

Irvine-Niakaris (1997)[21] expressa-se com relação aos testes padronizados e as dificuldades encontradas pelos professores que têm seus alunos submetidos a tais testes. O ponto crucial para autora está no fato destes testes não serem elaborados para contemplarem nenhum planejamento específico, mas sim para medirem diferentes níveis de habilidades lingüísticas em geral, tornando-se assim muito difícil para os professores elaborarem material e técnicas sem identificarem os objetivos específicos do teste.

O'Malley & Pierce (1996) dizem que os educadores têm questionado os testes padronizados, então referenciados na área como testes de múltipla escolha ('fill in the bubble'), como sendo inadequados para captar a variada gama de habilidades envolvidas nos processos mentais superiores[22] ocorridas durante o pensamento, como classificar, organizar, deduzir, inferir, entre outras consideradas muito importantes nos currículos atualmente.

Podemos dizer ainda que estes testes não abarcam as novas teorias de como os alunos aprendem, além de não conterem representações autênticas das atividades trabalhadas em sala de aula. Resnik e Klopfer (In O'Malley & Pierce: op.cit) endossam este ponto de vista e discutem outras conseqüências trazidas pelo uso ainda muito freqüente de testes padronizados tais como os efeitos restritores causados ao currículo de LE, já que muitas instituições e escolas em todo o mundo limitam-se muitas vezes ao trabalho com habilidades que exigem um nível menos elevado ou complexo, visando principalmente que seus alunos consigam boas notas nos mesmos.

Esta problemática liga-se ao chamado efeito retroativo conhecido na área por 'washback' que os testes padronizados trazem para a área, como por exemplo, os

---

[21] A Revista English Teaching Forum de abril de 1997 foi dedicada ao tema Avaliação e traz artigos muito interessantes para a área de LE.

[22] Confira Vygotsky (1989a, 1989b, 1991) discutido no Capítulo III desta tese.

vestibulares e os testes de proficiência utilizados por inúmeras instituições. Porém, se estes testes deixarem de ser tradicionais e passarem a ver a língua não de maneira estanque, mas no discurso, as escolas e os professores terão que se reestruturarem, fortalecerem-se teoricamente para atender às novas necessidades, e conseguir uma compreensão dos princípios nos novos testes, que certamente incluirão os componentes da competência em outra língua (Irvine-Niakaris, op.cit).

Encerrando esta discussão, montamos um quadro contrastivo entre a avaliação tradicional e a avaliação formativa, composto pelas idéias veiculadas pelos diversos autores citados nesta seção, sobretudo em Irvine-Niakaris, 1997, acrescentadas de nossas reflexões sobre o tópico em questão.

Enfim, cremos que a avaliação deve tornar-se um instrumento de reflexão entre alunos e professores que, juntos, passam a rever o caminho percorrido e a verificar o desenvolvimento de cada um em suas condições reais, ou seja, interagindo entre si durante o processo.

Coerente com esta postura, acreditamos que a avaliação terá, portanto que ser **contínua** (com foco mais no processo do que no produto), **cumulativa** (o conhecimento anterior como base dos futuros), **diagnóstica** (com possibilidades de uma retroação e preparo de ações futuras) **humanizante** (respeitando o ser único presente no aluno, porém promovendo a construção social do conhecimento) e **quantitativa** (estabelecendo níveis de proficiências gerais e amplos para a busca de uma melhoria geral nas competências desejadas por todos: professores, alunos e a sociedade como um todo.

Terminada a discussão sobre os tópicos que sustentarão a análise dos dados referentes à fase diagnóstica desenvolvida no capítulo IV, passaremos a resenhar pesquisas e autores que tratam especificamente do tema competências do profissional da linguagem.

QUADRO 4 - AVALIAÇÃO TRADICIONAL X AVALIAÇÃO FORMATIVA
IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Dimensão	**Avaliação tradicional**	**Avaliação formativa**
Objetivo dos testes	Sintetizadora: os testes sumarizam o que tem sido ensinado Impositora: força os alunos a estudarem	Formativa: gera insumo para informar e orientar o ensino Desenvolvimentalista Diagnóstica Direciona a atenção do processo educacional
Foco	Produto do ensino Atividade centrada no professor Peso na memorização Descontextualizada	Processo de ensino Atividade centrada no educando Peso na reflexão, na integração. Holística
Retorno (feedback)	Notas – sem possibilidade de refeitura da avaliação	Englobam comentários dos colegas e professores, feitos durante o processo, ainda em tempo para mudanças
Tipo de tarefa	Tipicamente apresenta-se como escrita Meios utilizados: papel e caneta Foco e restrito Exercícios (para o futuro) Formal	Envolve gama de tarefas comunicativas Vários meios são utilizados Apresenta-se como multidimensional Autêntica (tarefas reais usadas no cotidiano) Informal
A sala de aula	Intrusiva, interrompe o processo natural das aulas. Geralmente feita de uma só vez, portanto uma só chance de mostrar a competência. Resultados precisam de tempo para ser determinados Sem consulta aos materiais	Integrativa, parte da rotina da sala de aula Extrapola os limites de tempo prefixados, dando chance de revisar, melhorar, acrescentar. 'Feedback' imediato Consulta aos materiais disponíveis
Estratégias Operacionais	Individual	Em pares Em grupos
Papel do professor	Autoritário Detentor do saber e do poder Julgador Diretamente responsável pelo resultado final da avaliação	Flexível Compartilhador de experiências na nova língua Analisador reflexivo Co-responsável junto com o aluno pelos resultados encontrados
Papel do aluno	Submisso Acrítico Receptor/consumidor Limitado ao que foi ensinado e não ao que lhe será cobrado Repetidor Realiza as provas e testes sempre individualmente	Ativo Dinâmico/criativo Crítico-reflexivo Construtor de seu próprio conhecimento Autodidata que imprime seu próprio ritmo ao processo de ensino-aprendizagem Visto como ser social, inclusive nos momentos em que é chamado a demonstrar suas competências.
Controle de referencia	Baseada na norma Comparações entre os alunos Base nos erros e acertos. Classificatória Promocional Estanque Somativa	Baseada em critérios Alunos comparados com os critérios específicos para o desenvolvimento por etapas Diagnóstica Acumulativa Contínua
Papel da comunidade	Alunos, pais e pessoal da escola recebem os resultados	Alunos, pais e pessoal da escola são convidados a ajudarem a avaliar.

3.7 O PERFIL DE COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LE

Queremos abrir esta seção trazendo novamente a definição de competência baseada em Perrenoud (1999:7) por estar norteando todo desenrolar desta tese, como "a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado (sobretudo) em conhecimentos."

Sabemos que o sistema educacional não confere um estatuto prestigioso às competências. Assim, mesmo quando as universidades formam profissionais, como no curso de Letras, elas não as designam, preferindo enfatizar o saber erudito, teórico e metodológico (Perrenoud, op.cit.:13). Porém, pesquisas recentes na Lingüística Aplicada - Ensino/Aprendizagem de LE, indicam haver problemas nas diversas competências dos profissionais licenciados em Letras Anglo-Portuguesas e mostram-se relevantes para o encaminhamento de novos estudos, indicando as lacunas de pesquisas para as quais se volta este trabalho.

Um problema que aparece freqüentemente e sempre mencionado como o principal pelos professores quando falam de sua competência profissional é a falta de proficiência oral na língua-alvo, que, segundo Perrenoud (2001), não seria sequer considerada como uma nova competência, já que desnecessário seria dizer que o domínio do conteúdo da área (no caso entender e fazer-se entendido oralmente ou por escrito na língua-alvo) é requisito fundamental que todo profissional deveria ter.

Almeida Filho & Consolo,1990; Almeida Filho et alii 1991; Consolo,1990, 1992; Macowski,1989, 1993; Santos,1993 entre outros autores ratificam o ponto crucial do ensino de LE nas escolas de Ensino Fundamental e Médio - o pouco uso da língua-alvo - (inglesa) nas aulas de LE. Silva (2000) ratifica esta posição, com referência à falta de uso da língua-alvo no curso de Letras, foco de sua pesquisa.

As causas relatadas pelos professores egressos, já discutidas anteriormente, são freqüentemente atribuídas à formação acadêmica inadequada que as Faculdades de Letras

têm oferecido, seja pelo número excessivo de alunos por sala, pela falta de recursos humanos e de condições físicas e/ou instrumentais, seja pela materialização da abordagem em métodos como o de Gramática e Tradução, que não exige habilidades comunicativas do professor (Brown, 1994), ou do Audiolingual, de base tecnicista e comportamentalista, caracterizado pela repetição mecânica de frases e diálogos, não alcançando o nível do discurso.

Desta maneira, o uso da linguagem - oral ou escrita - para fins reais, fica relegado a um plano secundário e na responsabilidade quase que única dos alunos, futuros professores, procurarem por complementação nesta área fora do curso. Esta procura geralmente não acontece por falta de recursos financeiros, por falta de tempo ou mesmo de oferta de cursos de idiomas em cidades interioranas. Todos estes motivos fazem com que grande parte dos graduandos de Letras evite fazer uso da língua-alvo durante suas aulas de LE, gerando o não uso da mesma quando são, eles próprios, os professores.

Pensamos poder explicar assim um ensino de LE, tanto nas universidades e faculdades, como nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, que atende a uma concepção de linguagem que a vê apenas como um sistema de regras a ser aprendido, manuseado e guardado, passível e por vezes possível de ser utilizado quando necessário, como algo externo ao aprendiz, restringindo-se o trabalho dos professores principalmente ao componente lingüístico, componente este que faz parte de diversos modelos, como de Hymes, 1972; Canale, 1982; Canale & Swain, 1983; Almeida Filho, 1993; Celce-Murcia, 1991 discutidos ainda nesta resenha. As tentativas dos professores de implementar pressupostos comunicativos, por vezes, resvalam em sua formação e na 'cultura' de aprender, normalmente gramatical, que os alunos já têm, e, da conjunção de ambas, facilmente trazem a volta do discurso metalingüístico ou das atividades mecânicas para as aulas.

As pesquisas anteriormente citadas, principalmente as que têm um caráter etnográfico, revelam ainda serem raras as interações espontâneas em LE nas aulas de LE e

que as demais encontradas não são naturais e sequer verossímeis, pois não representam as necessidades dos usuários buscando informações, conhecimento, ou o seu prazer em compartilhar sentimentos e pensamentos através da linguagem, constituindo-se antes num mero repetir de frases feitas, de diálogos pré-fabricados.

Portanto, embora atualmente muito se tenha escrito em ensinar uma LE comunicativamente, e de extensa bibliografia, principalmente teórica, já se encontrar à disposição dos professores, a realidade da sala de aula, tanto nas universidades, quanto nos demais níveis de ensino é bem distinta e muito aquém da idealizada. Silva (2000), em tese de doutoramento, analisa a falta de fluência oral[23] em um curso de Letras e apresenta algumas sugestões para suplantar tal problema, tais como exames de proficiência na entrada e na saída do curso, bem como aumento da carga horária de LE.

Outro problema na área de competências do professor de LE que quer trabalhar no paradigma comunicativo é a falta ou a sua pouca competência sociocultural, que exige do profissional, conhecimentos que extrapolam os do sistema abstrato de regras formais, para alcançar conhecimentos sociais, pragmáticos que regem o funcionamento de cada língua e que por esta razão envolvem idiossincrasias, colocando em confronto contrastes interculturais.

Comum a todas as línguas, a forma sempre apresenta disparidade entre o que diz e o que quer significar - sua força ilocucionária[24] - ou entre a forma e a função a que se propõe. Assim, podemos dizer que a forma é a manifestação externa da linguagem, enquanto que a função é o ato social que esta forma ativa e implementa.

Diante de tais argumentações, vemos que o aprendiz de uma LE precisa mais do que aprender as formas da língua-alvo, ele necessita entender conscientemente o propósito de uma comunicação e de como conseguir este objetivo através das formas lingüísticas a sua

---

[23] A autora equaciona fluência oral com a competência comunicativa.

[24] Confira Halliday, dentro da proposta teórica de Berns (1990), neste capítulo.

disposição no sistema abstrato da nova língua. Principalmente, precisa ter noções sobre o funcionamento desta língua e de suas implicaturas socioculturais. Diante destas necessidades reais, percebe-se que a competência sócio-cultural faz-se muito relevante e nem sempre sua implementação pode ser encontrada nos livros didáticos existentes no mercado os quais ainda constituem o recurso mais acessível e utilizado pelos professores.

Pensando que à Universidade cabe a boa parte da formação acadêmica dos futuros profissionais da linguagem (LE), e que por esta razão deve tentar provê-los da melhor forma possível das competências necessárias para o exercício de sua profissão, nesta tese queremos entender o trabalho que vem sendo feito com os alunos de Letras, já que cremos ainda que a preocupação com a forma, com o saber falar corretamente, com a manutenção da identidade e da imagem (Giles e Coupland,1991 in Busnardo e El-Dash,1992) ou da preservação da face (Goffman, 1989), pode fazer com que tanto os professores quanto os graduandos abstenham-se de usar a língua-alvo, privando-se de se desenvolverem através desta nova língua. Este fato pode significar também que muitos professores e alunos universitários não estejam conscientes da importância da interação na LE como elemento vital para sua aquisição e, sobretudo, de como a atividade mediada pela nova língua é constituidora de si mesmos, de sua identidade enquanto sujeitos da história. Porém, para que se consiga ver a LE com este novo olhar, faz-se necessário primeiramente *desestrangeirizá-la* (Almeida Filho, 1993) durante o processo, para que ela possa enfim ter força sígnica capaz de transformação pessoal/social.

Outro problema na área de competências de um profissional de LE que realmente tem afetado o ensino/aprendizagem é a falta da competência reflexiva que, se presente, remeteria os professores na busca de embasamento mais profundo em estudos, cursos, leituras para superarem os problemas surgidos no cotidiano da sala de aula. Esta volta para a sala com novas perspectivas de compreensão é chamada por Almeida Filho (1997) de competência aplicada, que capacita os professores a entenderem, discutirem, explicarem o processo de ensinar/aprender uma LE dentro das mais recentes teorias e pesquisas da área e sua falta acarreta sérios riscos para o exercício pleno da função profissional de se ensinar

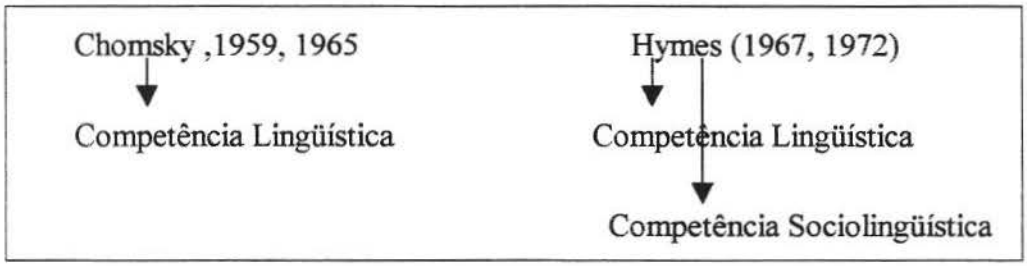
uma LE[25].

Após esta breve exposição sobre o estado da arte das competências do professor de LE, passaremos a discutir o conceito de competência lingüístico-comunicativa que parece ser aquele que impulsiona ou restringe em muito todo o fazer pedagógico na área de línguas estrangeiras.

3.7.1 A Evolução do Conceito de Competência Comunicativa

O conceito de competência comunicativa tem sido o principal e mais importante conceito estudado pelos pesquisadores no campo do ensino/aprendizagem de línguas (Brown, 1994:226). Proposto por Hymes (1956, 1972), este conceito vem apresentar e/ou explicitar o papel das regras sociais e funcionais que governam uma língua, que capacitam os interlocutores enviar e interpretar mensagens, negociar os diversos sentidos interpessoalmente dentro de contextos específicos.

QUADRO 5 – EMERGÊNCIA DA COMPÊTÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA



FONTE: Celce-Murcia, 1995:700

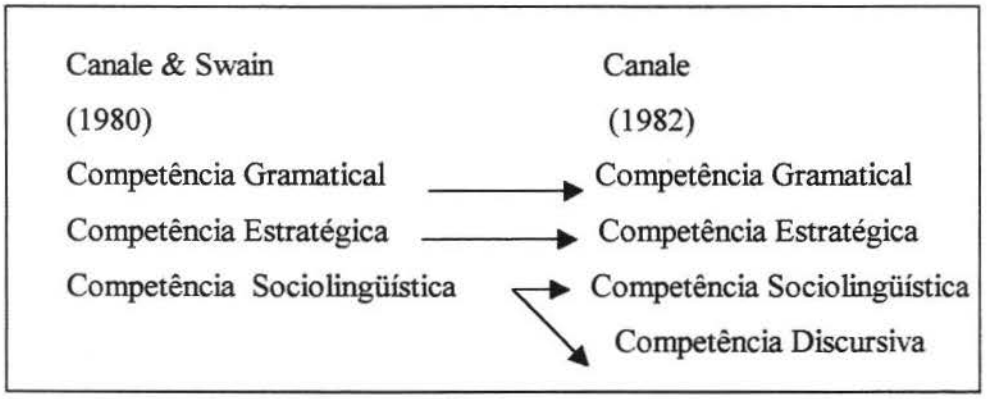
A década de 70 foi marcada assim pela distinção entre competência lingüística e competência comunicativa ou, segundo Brown (1994:227), esta década serviu para acentuar a diferença entre conhecimento 'sobre' as formas da língua e o conhecimento que capacita uma pessoa a se comunicar de maneira funcional e adequada.`

---

[25] Ver discussão sobre as competências ainda neste capítulo.

A década de 80 já dá mostras de expansão deste paradigma dicotômico com os trabalhos de Canale & Swain (1980), propondo a introdução da competência estratégica ao modelo anterior (ver quadro 5).

QUADRO 6 – ELABORAÇÕES DA COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA



FONTE: Celce-Murcia, 1995:701

Para os autores:

a- **Competência gramatical** - é o domínio do sistema abstrato da língua-alvo, e encontra-se estritamente ligado ao nível da sentença, implicando no conhecimento da sintaxe, morfologia e da fonologia da LE.

b- **Competência Sociolingüística** - implica o domínio das regras socioculturais da língua e do discurso, requerendo, portanto, o conhecimento do contexto social no qual a língua é usada e da cultura dos falantes daquela língua.

c- **Competência Estratégica** - engloba as estratégias utilizadas para compensar a falta ou o não domínio pleno do código lingüístico em questão.

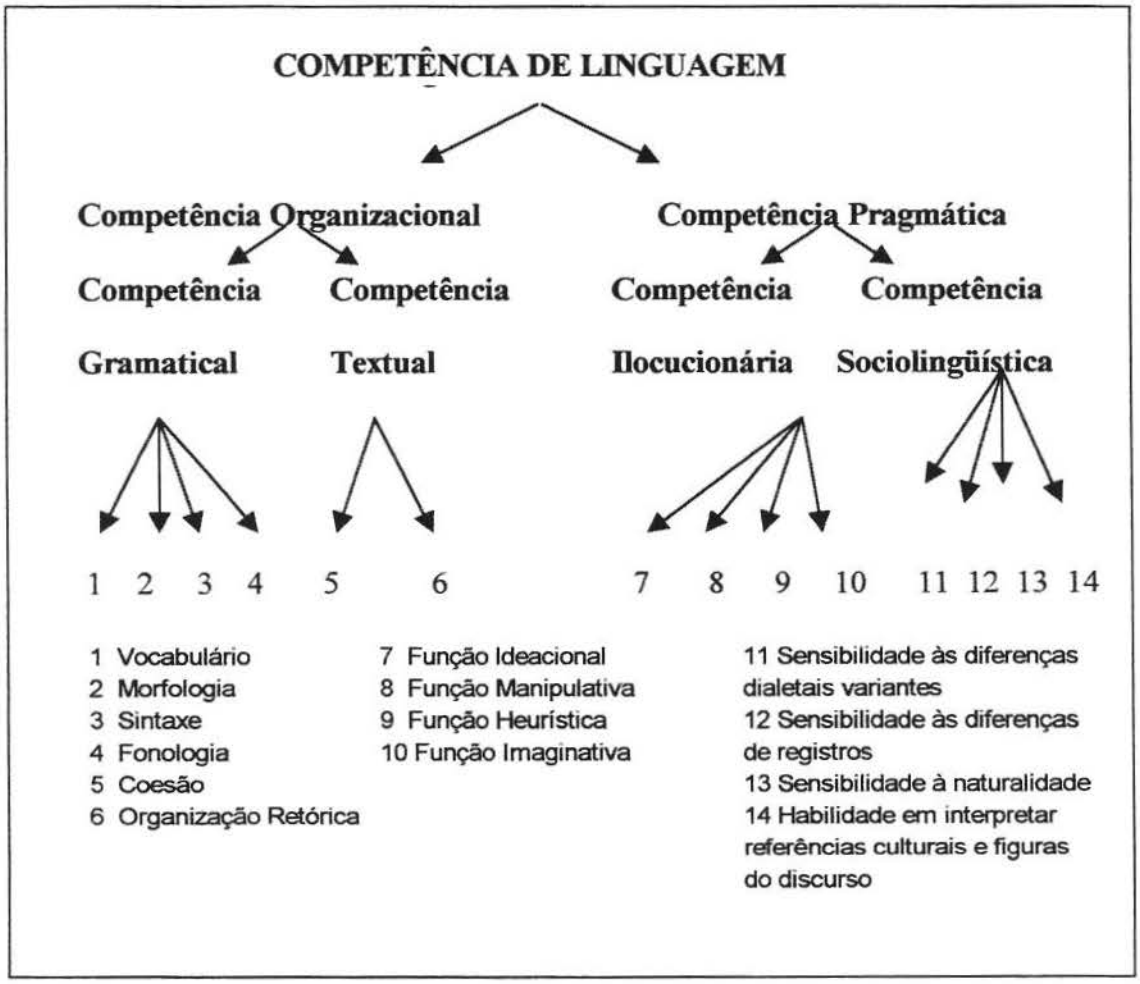
Canale (1982) subdivide a Competência Sociolingüística em Competência Discursiva e Sociolingüística, entendendo por **Competência Discursiva** aquele componente ligado diretamente ao gramatical, com a diferença de que neste nível o aprendiz extrapolaria o nível da sentença para alcançar o discurso.

A Competência Estratégica tem ocupado lugar de destaque no entendimento do que seja a competência comunicativa. Swain (1984) a coloca atendendo a dois objetivos: compensar os problemas advindos pela falta de domínio da língua-alvo e para sustentar ou

manter a comunicação durante a interação. Segundo os pesquisadores, ela proporciona maneiras de se alcançar os objetivos comunicativos.

A década de 90 vem trazendo algumas inovações para o conceito de competência comunicativa. Destacam-se aqui os modelos de Bachman (1990), de Celce-Murcia (1995) e de Almeida Filho (1997). Para as demais competências necessárias ao professor de LE estaremos baseando-nos fundamentalmente em Almeida Filho (op.cit); Freire (1989, 1988, 1994, 1992, entre outras deste autor), Mello (1994) e em Perrenoud (1999, 2000, 2001) cujos saberes nortearão a nossa proposta presente neste trabalho.

QUADRO 7 – COMPETÊNCIA DE LINGUAGEM (LANGUAGE COMPETENCE) (FONTE: BACHMAN, 1990:87)



Bachman (1990:87) propõe um modelo denominado de **Competência de Linguagem** (ver quadro 6). O autor coloca as competências gramatical e discursiva sob a

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

nomenclatura de **competência organizacional**, englobando todas as possibilidades de se trabalhar com as formas, com o sistema abstrato da língua. A **competência sociolingüística** desdobra-se em competência ilocucionária e competência sociolingüística, esta envolvendo os aspectos de polidez, formalidade, metáforas, registros e outros aspectos relativos à cultura.

Coerente com a tendência atual de se considerar a competência estratégica como fundamental para a habilidade lingüístico-comunicativa, Bachman a coloca como um elemento à parte, atribuindo-lhe a função decisiva na produção e recepção do discurso (ver figura 4).

De acordo com Celce-Murcia (1995:701), os modelos de Bachman (1990) e Bachman & Palmer (in press) 'são modelos hierárquicos que foram desenvolvidos com o propósito de pesquisa na área de avaliação, muito mais do que para sua aplicação e uso no ensino de línguas. Na tentativa de propor um modelo de competência comunicativa para o ensino de línguas, a autora propõe um desdobramento do modelo de Canale (ver quadro 2), o qual considera mais interativo e dinâmico.

Em seu modelo, a autora redefine os componentes como:

a- **Competência Discursiva (nº 1)**: é a Competência central - o discurso. Nela os demais componentes se encontram e se realizam. É onde se fundem as estratégias de 'top down' (intenções, conhecimento prévio) com as de 'bottom up' (léxico, recursos coesivos..). Se esta interação for bem sucedida, o aluno produzirá um texto coerente, oral ou escrito.

b- **Competência Lingüística (nº 2) :** É a competência relativa ao sistema abstrato da língua. Compreende os elementos básicos da língua necessários para realizar a comunicação oral e/ ou escrita.

c- **Competência Formulaica (nº 3) :** É o uso de padrões de sentenças, palavras ou de estruturas discretas. Inclui os clichês, palavras multifuncionais, frases lexicais associadas a atos de fala.

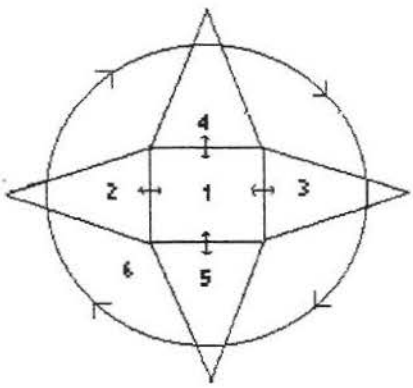
Estas duas últimas competências permitem ao usuário colocar seu intuito comunicativo em coerência com o código lingüístico.

d- **Competência Sócio-cultural (nº 4):** representa o que o aprendiz sabe da cultura-alvo, permitindo-lhe compreender e participar de um evento comunicativo. Assim, mesmo sem adotar os valores, as convenções da cultura-alvo, esta competência capacita-o a tornar a comunicação possível.

e- **Competência Paralingüística (nº 5) :** Compreende os aspectos não verbais usados na interação face-a-face, gestos, expressões faciais e corporais , distância, silêncio que facilitam a compreensão.

f- **Competência Estratégica (nº 6):** Ela permeia todas as demais competências para compensar os _problemas da não compreensão. Esta competência compreende as estratégias e os procedimentos relevantes a aprendizagem de línguas, ao processamento lingüístico e a produção lingüística.

FIGURA 7 – INTERAÇÕES ENTRE OS COMPONENTES DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

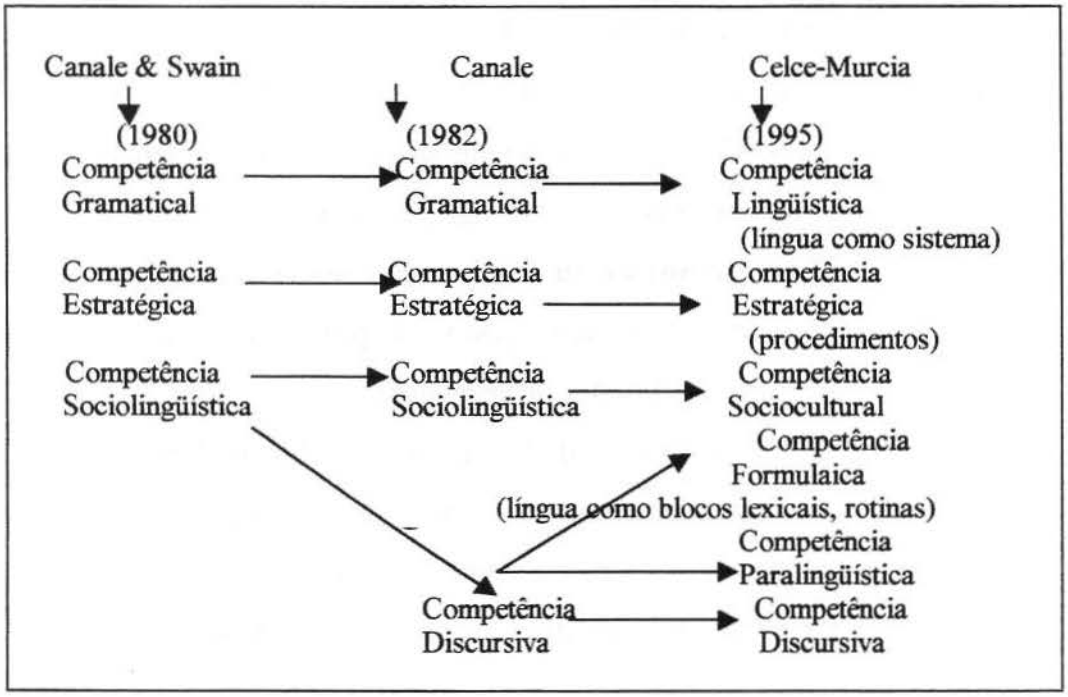


FONTE: **Celce-Murcia, 1995:703**

Comparando os modelos de Celce-Murcia e de Bachmann acima apresentados,

pode-se estabelecer uma sensível diferença no que se refere à competência discursiva.

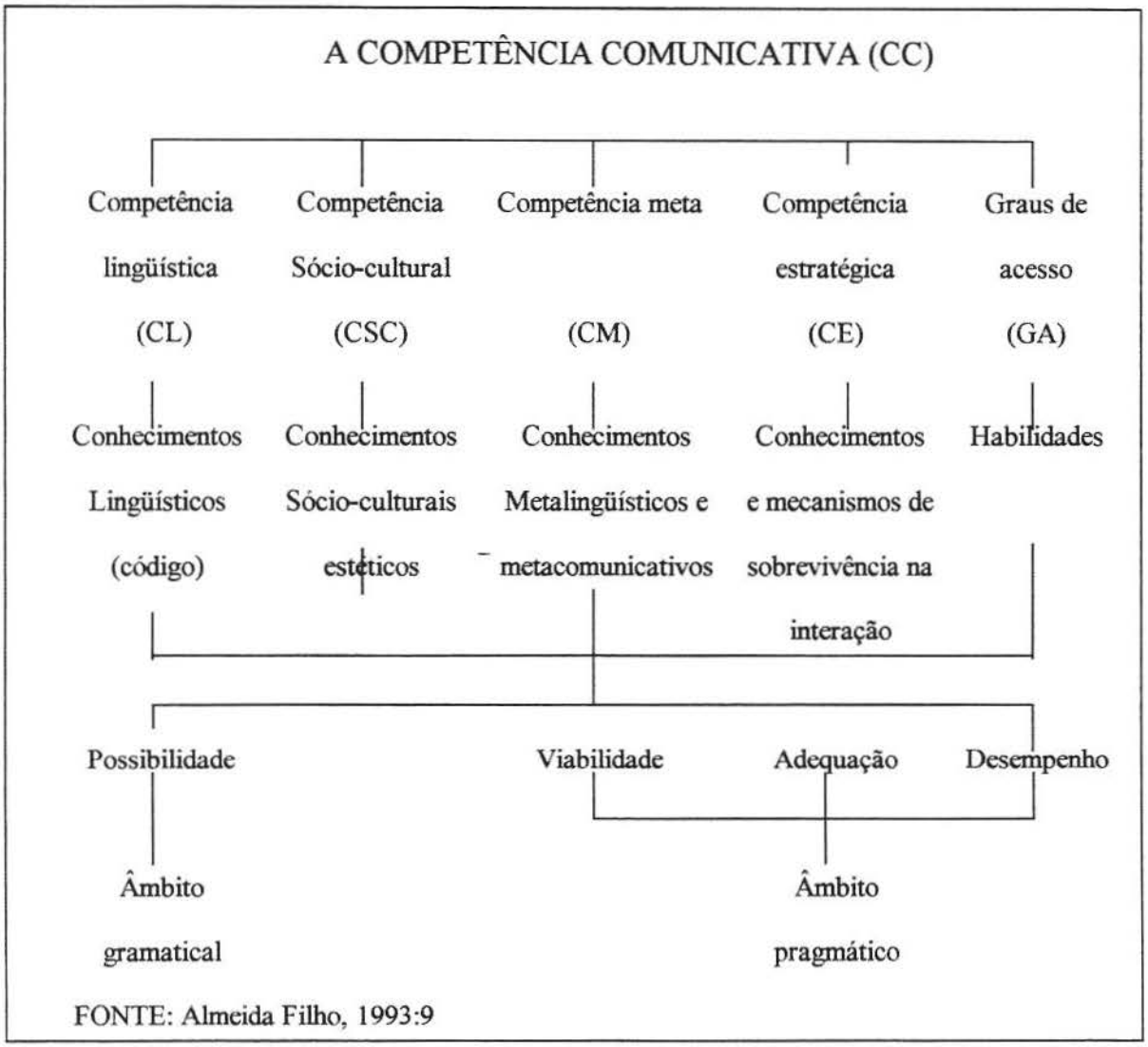
QUADRO 8 – MODELO COMPARATIVO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA (FONTE: CELCE-MURCIA,1995)



Neste momento, ainda discutindo o desenvolvimento do conceito de competência comunicativa, apresentamos a visão de Almeida Filho (1993:9) sobre a questão, que constrói este conceito condensando vários dos autores citados anteriormente, incluindo Widdowson (1989).

Para Almeida Filho (op.cit.), o sentido da palavra comunicação não se restringe àquele trabalhado na década de 70, limitado e restrito pelo tecnicismo. Para o autor, ela é como forma de interação social propositada cujos participantes são sujeitos históricos e cujas trajetórias se aliam a capacidades intrínsecas distintas para modular a construção de discurso, geralmente num processo de negociação cujo objetivo é alcançar a compreensão mútua.`

QUADRO 9 – COMPONENTES DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA



FONTE: Almeida Filho, 1993:9

Muitas das competências acima já foram discutidas anteriormente e, segundo o autor, foram baseadas principalmente em Hymes (1972): CC e CL, em Canale 1982): CE, a CSC, foi usada por Celce-Murcia (1995)[26], em Widdowson (1990) – Graus de Acesso.A novidade no modelo está na introdução da Competência Meta (CM), que é a que permite ao usuário falar sobre a língua-alvo que está aprendendo. A proposição desta última competência deixa claro que por competência lingüística o autor está se referindo à

[26]Basso (1998: mimeo) discute o aparecimento e o uso do termo sócio-cultural nos modelos que discutem o conceito de competência comunicativa.

competência gramatical implícita, adquirida pela exposição à nova língua (Chomsky, 1969, 1955, Krashen, 1982), e por Competência Meta, o domínio da nomenclatura envolvendo o sistema abstrato da língua.

Analisando o modelo e pensando em falante nativo e falante de LE, quer nos parecer que um falante nativo faz grande uso das competências CL e da CSC, esta última adquirida simultaneamente à língua. Já a competência CM advém em parte com a escola, lugar específico onde aprendemos a falar **sobre** a língua. Para o usuário-aprendiz de uma nova língua, no entanto, estas competências se modificam, ficando um espaço maior para a CM, estruturado na crença de que sabendo a gramática explícita se alcança o uso da língua. A CE somente se fortalece quando o aprendiz se vê em situação de comunicação, espontânea ou forçada pela situação de sala de aula. A CSC, pouco trabalhada e presente no cotidiano escolar, sobrevive frente a alguns exemplos ilustrativos da cultura, ou ainda, fica relegada às diferenças de pronúncia entre as variantes consideradas padrão, como a americana e a britânica. O GA fica condicionado ao tipo de exposição ou de condições de uso e pesquisa em fontes na outra língua. A CL só aparece quando o falante passa a dominar a nova língua, fazendo uso mínimo da aprendizagem consciente de regras gramaticais[27]. A situação ainda se torna diferente, quando se trata de entender a competência comunicativa na nova língua trazida pelos (futuros) professores.

Nesta tese, faremos uso de algumas das competências propostas por Almeida Filho (1993, 1997) para compor a equação de competências necessárias a um professor de LE , enquanto usuário, e para ilustrarmos as competências dos alunos do quarto ano de Letras (ACLE-4), quando em situação de estágio supervisionado, discutidas no capítulo IV, bem como analisaremos outros tipos de competências apresentadas no decorrer desta resenha.

---

[27] Confira Krashen (1982), sobre a hipótese do monitor.

A seguir, discutiremos a relação existente entre os conceitos discutidos até então, que foram pensados necessários a um **usuário** de uma nova língua, com as competências necessárias a um **professor** desta nova língua.

3.7.2 As Competências Necessárias a um Professor de LE

Nossa construção teórica terá como fundamentação básica o modelo proposto por Almeida Filho (1993, 1997 e 1999), porém estaremos apresentando posições de autores como Alvarenga (1999), Abrahão (1996), Perrenoud (1999, 2000, 2001), objetivando alcançar uma equação de competências que case com os objetivos revistos e reavaliados dos professores e da instituição de ensino em foco, das necessidades dos graduandos de Letras e da sociedade na qual atuarão, conforme discutido no Capítulo IV desta tese.

Após resenha da literatura específica na área, pensamos ser Almeida Filho (1993) um dos poucos autores a propor um modelo, ainda em nível teórico e idealizado, das competências presentes em um professor de LE. Assim, uma vez que o foco deste trabalho é o aluno-futuro professor, faz-se relevante uma explicitação de como este autor entende competências como componentes essenciais para explicar o cotidiano da sala de aula de línguas.

FIGURA 8 – MODELO DA OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO DE LÍNGUAS



FONTE: ALMEIDA FILHO, 1993:19

Almeida Filho apresenta pela primeira vez (1993:22) sua posição quanto às

competências necessárias a um professor de LE, ao explicitar seu conceito de Abordagem e a influência que esta exerce em toda a operação global de ensino/aprendizagem de nova língua, ou seja, na construção do seu fazer pedagógico, conforme figura 8.

Podemos observar que a proposição de Almeida Filho agora difere daquelas trabalhadas na seção 3.7.1 desta tese, já que nesta encontramos a formação do professor de LE, apresentada e discutida sob a forma de Abordagem de ensinar, como centro de toda a reflexão feita, ficando as competências como um dos componentes influenciadores desta abordagem, enquanto que nos demais a discussão estava voltada a entender e a desenvolver o conceito de competência comunicativa, buscando uma equação de competências necessária a um usuário de uma nova língua para alcançar o nível do discurso, a capacidade para usar apropriadamente a nova língua em ações interacionais e propositadas.

Para o autor (1999:11), cada professor atua conforme um combinado específico de conhecimentos ou competências desenvolvidas durante o processo de sua formação. Assim, teremos tantas abordagens de ensinar, quanto teremos professores com suas histórias de vida. Por esta razão, cremos que entender as competências de um dado professor de LE, implica conhecer um pouco da história do desenvolvimento deste profissional[28] e para tanto, precisamos ouvi-lo atentamente e, atentamente buscar retraçar caminhos mais seguros e firmes que o levem a uma formação que condiga com seu sonho e seu desejo. Esta é a função de quem faz ciência, comprometida com o povo, com suas necessidades reais (Brandão, 1990; Freire, 1992).

Voltando à proposição de Almeida Filho (1992), podemos observar que na abordagem de ensinar estão presentes vários componentes, alguns externos ao professor, tais como a influência exercida pelo filtro afetivo do aluno e sua abordagem de aprender; a escola, enquanto representante dos pais e comunidade; a abordagem contida no material

---

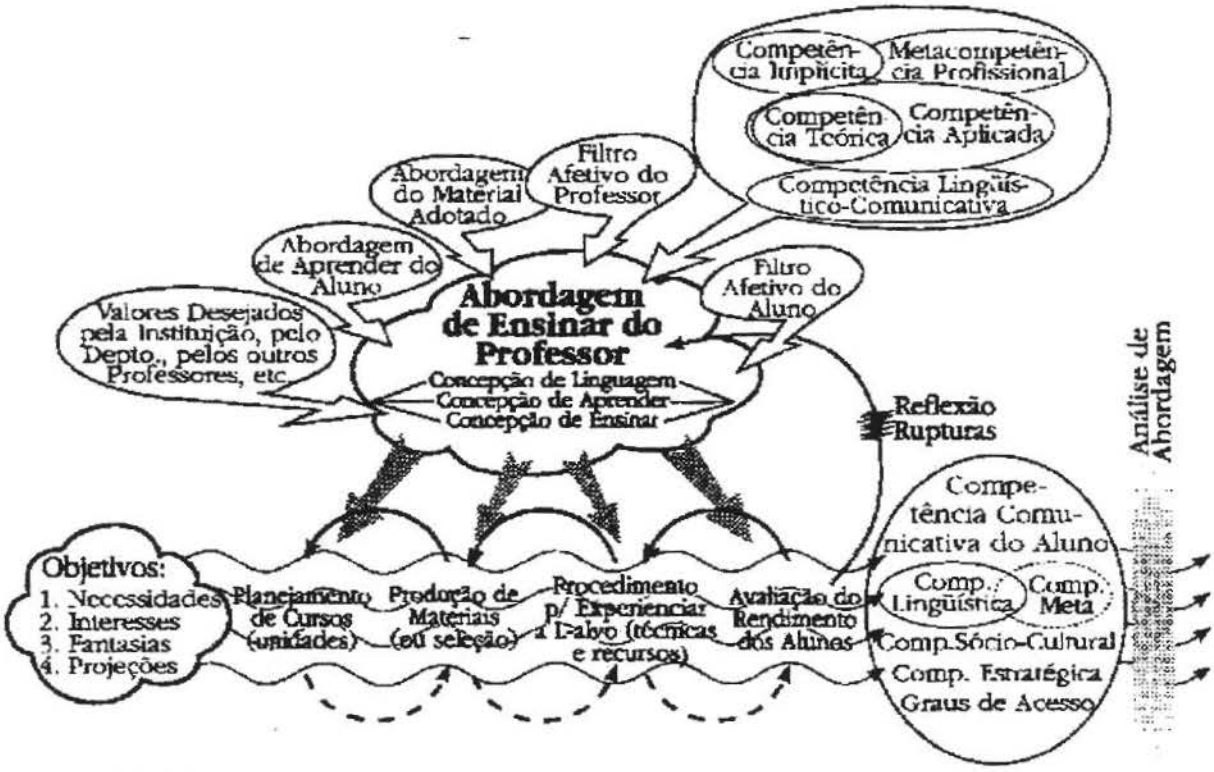
[28] O Capítulo IV discute as competências encontradas nos graduandos de Letras e em professores de LE da rede pública.

didático utilizado, e outros componentes internos como filtro afetivo e as competências que foram e continuam sendo desenvolvidas ao longo de toda a sua formação.

Blatyta (1995:33) propõe a troca do termo 'ruptura', usado por Almeida Filho no modelo acima discutido, por resignificações, uma vez que num processo de reflexão novos conhecimentos vão se incorporando, vão se amoldando aos já existentes, o que não implicam em rompimento ou ruptura total com os mesmos.

Como nosso foco está na discussão das competências, vamos nos ater a este componente.

FIGURA 9 – MODELO AMPLIADO DA OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO



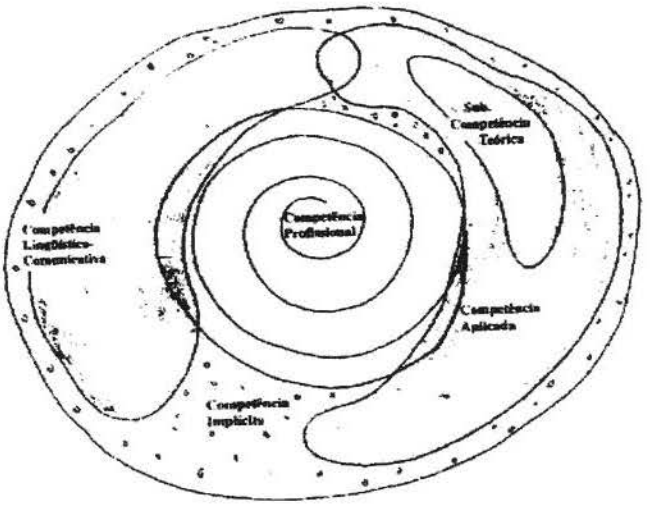
FONTE ALMEIDA FILHO, 1993:22.

O autor citado, conforme comunicação pessoal (1999), diz que o seu contato com professores de LE, das orientações de teses e dissertações na área da Lingüística Aplicada, mediado pela literatura específica, levaram-no a compor a figura, colocada aqui como figura 10, representativa das competências num estágio ideal de desenvolvimento do professor de

línguas.

Alvarenga (1999), tendo como suporte teórico fundamental o modelo proposto por Almeida Filho (1993), investiga tais competências e de como elas se configuram na prática de um professor de Inglês da rede pública[29].

FIGURA 10 – AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LE



FONTE Almeida Filho, 1999:18

Feitas as considerações gerais, passamos a discutir estas competências, começando por resumir a **competência lingüístico-comunicativa.**

Segundo Almeida Filho, esta competência abrange o conhecimento implícito que o professor tem do sistema abstrato da língua e de sua capacidade de uso da/na língua-alvo em que atua.

Faz-se relevante aqui relembrar os problemas apresentados na introdução deste capítulo, quando evidenciamos que os professores de LE, em sua maioria, diz ter um domínio lingüístico maior do que o de uso, querendo significar parte da Competência Meta

---

[29] Estaremos discutindo o trabalho e as conclusões alcançadas por Alvarenga no capítulo 4, seção 4.3.

(Almeida Filho, 1993), capacidade de falar sobre as regras lingüísticas e de uso na nova língua, uma vez que, se tivessem a Competência Lingüística, na visão de Almeida Filho (op.cit), teriam que ser capazes de usarem a língua-alvo, uma vez que esta competência é adquirida naturalmente diante da exposição do falante ao insumo.

Interessante é notar que o autor discute várias tipos de competência meta ao se referir aos alunos de uma LE. No entanto, com relação ao professor, aparece **Metacompetência Profissional** na figura, porém sem maiores detalhes. O termo desaparece no conjunto de competências por ele proposto em 1999, dentre as consideradas como as desejáveis em um o professor de LE. Quer nos parecer que ela poderia fazer parte da Competência Teórica, se pensarmos a gramática explicíta como conhecimento aprendido e não somente adquirido[30].

Macowski (1997)[31] diz que o uso intensivo de nomenclatura e de apego à gramática explícita tem sido o quase que exclusivo trabalho feito nas aulas pode explicar a "certa vulnerabilidade que envolve o ensino de LE nas escolas públicas e regulares".

Por **Competência Implícita**, Almeida Filho reconstrói o conceito de 'habitus'de Bourdieu (1991)[32] considerando-a como um conjunto de "intenções, crenças e experiências" adquiridas pelo professor durante todo o seu processo de formação – enquanto aluno e como já professor de línguas. Este tipo de competência gera um ensino intuitivo sem base teórica explícita e metodológica consistentes, freqüentemente verificável em profissionais de outras áreas que ingressam no magistério.

Concordamos com o autor ao afirmar que a competência implícita está fortemente presente no fazer pedagógico dos profissionais, inclusive daqueles com grande

---

[30] Estamos usando a diferença entre aprender e ensinar no sentido proposto em Krashen (1982).

[31] Por Macowski, entenda-se Basso.

[32] Bordieu (1991:16), traduzido por Blatyta (1995:64), define 'habitus'como "um conjunto de tendências que predispõem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes que são regulares sem serem conscientemente coordenadas e governadas por regras".

conhecimento teórico, que por vezes, atuam com base no seu saber intuitivo e crenças. Concluímos, portanto, que há vários graus deste implícito na competência de ensinar dos professores e entre os professores. Assim, o professor de LE, graduado em Letras, por ter tido, obrigatoriamente, que passar pela disciplina Prática de Ensino, esteve envolvido com algum tipo de discussão teórica na área e exposto a uma certa bagagem aplicada durante o curso, fazendo com que o seu ensinar não seja tão implícito, que seja em alguns pontos diferenciado do daquele de um professor 'leigo', muito embora não saiba, na maioria dos casos, usar uma nomenclatura específica para falar sobre o assunto.

Podemos trazer ainda para discutir a competência implícita, as idéias de Prabhu (1987) sobre o que denomina **senso de plausibilidade**. Para o autor, é a percepção da relação entre o ensinar e a aprendizagem resultante deste ensino. Assim, quando um professor, fazendo uso do senso de plausibilidade, procura entender as idiossincrasias do seu ensinar, para alcançar o aluno de modo mais significativo, ele está automaticamente envolvido no processo, afastando-se de um ensino rotineiro e mecânico, característico de um professor que não utiliza este senso.

Woods (1996) também propõe e trabalha com a cognição do professor e a cognição do aluno e as implicações delas durante o processo ensino-aprendizagem de uma nova língua. Entender e fazer o professor entender os motivos que o levam a tomar diferentes atitudes ou implementar estratégias diferenciadas, ou ainda mudar seu plano de trabalho diante de circunstâncias novas que se apresentam durante a aula, é uma maneira de trazer à consciência motivos e razões, por vezes embasados em teorias, por outras em crenças e valores de tal maneira entranhados no professor que já estão naturalizados, automatizados, por isso, só com ajuda de um outro olhar, do pesquisador ou especialista, virão à tona. O sujeito de pesquisa de Alvarenga (1999a apud Alvarenga 1999:39b), embora desconhecendo a teoria da cognição do professor, acima resumida, explicita-a claramente quando diz:

> Eu tenho a nítida noção de que eu não posso tudo na aula. Parte das nossas ações, a maior parte geralmente, vem de uma competência oculta, uma competência que nós não controlamos

plenamente, uma competência sobre a qual eu não tenho total conhecimento.

Segundo Alvarenga, esta consciência do que não controlamos faz parte da competência aplicada e surge do conhecimento da prática, do diálogo entre a competência implícita e a competência teórica acumulada.

Enfim, julgamos que todo professor, com formação na área ou não, que instigasse e investigasse sua própria prática (Prabhu, op.cit), que refletisse sobre o porquê de ensinar como ensina (Schön, 2000; Almeida Filho, op.cit), sobre as decisões tomadas durante o processo (Woods, op.cit), estaria no nível desejado a um profissional que queira ser além de competente, educador na e pela nova língua. Por outro lado, quer nos parecer também que o professor que não utiliza o senso de plausibilidade não reflete sobre sua prática, é um profissional que apenas reproduz a abordagem proposta dos autores de livros didáticos ou dos materiais avulsos utilizados. Neste caso, transfere a outros a responsabilidade do seu ensino ou de transformações na sua prática. Caso não haja problemas maiores com a aprendizagem, evidenciada principalmente pelas notas[33], mantém-se o 'status quo'. Porém torna-se problemática, quando a aprendizagem ocorrida apresenta-se inadequada ou mostra-se muito aquém das expectativas do próprio professor, por vezes questionado pela escola (coordenadores e/ou supervisores) ou pela comunidade escolar (pais e alunos), ou por si próprio, como no sujeito da pesquisa de Alvarenga (1999a).

A **Competência Aplicada** é a que capacita o professor a ensinar conscientemente de acordo com teorias, pesquisas e estudos na sua área de formação. Para Almeida Filho (op.cit), esta competência encontra-se diretamente relacionada à Competência Teórica, porém esta, desvinculada daquela, tem pouca valia ou valor agregado para o professor. Isto é, sem a capacidade de transferência e adaptabilidade aos diferentes contextos (Berns, 1990) nos quais ensina, a competência teórica pouco contribui.

A competência Aplicada parece ser extremamente relevante para o processo de reflexão sobre a prática. Vários pesquisadores (Abrahão, 1996; Alvarenga, 1999) têm

[33] Ver discussão sobre avaliação na seção 3.4 deste capítulo.

explicitado a validade em se trabalhar com ela. Freire (1995:102), falando sobre o profissionalismo do professor, na obra "Professora sim, tia não", deixa entrever a necessidade da conscientização da própria prática, já que esta abre espaço para uma ciência da prática.

Como instrumentos para tal conscientização, temos encontrado aqueles sugeridos pela linha qualitativa de pesquisa[34], como entrevistas, questionários, ou diários e notas de campo, freqüentemente utilizados na formação auto-sustentada[35], ou, na fala de Ortenzi (1997), coletivamente sustentada. Porém eles ainda não são suficientes, nem para transformar um professor em pesquisador, nem para que transformações sejam implementadas, já que as pesquisas têm revelado que a prática do professor nem sempre se mostra coerente com sua fala (Blatyta, 1995, Martins, 1998) e que mudanças sem a uma verdadeira compreensão da prática, das ações embutidas nesta prática, levam a lugar pouco além do atual, ou no dizer de Vasconcelos (apud Alvarenga, 1999:43) a uma 'pseudo-superação' da prática. Por e para isso, pesquisadores (Erickson, 1986, Almeida Filho, 1999) têm sugerido também a gravação e transcrição das aulas, bem como assistência e análise das mesmas, preferencialmente em grupo, de modo que a sala de aula suscite e gere teorias e que as teorias devolvidas ao seu contexto, possam implementar transformações que implicarão em novos paradigmas, em novas teorias, em novas pesquisas, abrindo zonas de desenvolvimento no sentido vygostkyano (1989a e 1989b), mediadas pelo diálogo entre teoria e prática, entre a sala de aula e a academia.

Portanto, voltando nosso olhar para o curso de Letras, podemos dizer que a Competência Aplicada se faz fundamental, se quisermos profissionais reflexivos, que busquem em suas aulas, razões para análise e perspectivas de mudanças. Segundo Gómez (apud Alvarenga, op.cit:50) só partindo da realidade, dos problemas concretos que o conhecimento acadêmico teórico pode tornar-se útil e significativo para o futuro ou para o já

---

[34] Ver discussão no capítulo 2 desta tese.

[35] A propósito ver os artigos sobre o tema, especialmente o de Freitas em Almeida Filho, 1999.

professor. De outra feita, um conhecimento teórico alienado de uma prática subjacente conduzirá somente a um condicionamento ou treinamento dos futuros professores que, de posse da formula mágica que engloba técnicas e estratégias materializadas em receitas que deram certo, ou dos dogmas (Moita Lopes, 1996) mantidos e perpetuados nos cursos de Letras do país, não verão a necessidade de uma formação continuada.

Pesquisadores como Consolo, 1990; Santos, 1993; Almeida Filho, 1993; Alvarenga,1999; e, especificamente do Estado do Paraná, como Filgueira dos Reis,1992; Machado, 1992; Gimenez,1994; Reis,1997; Freitas, 1996; e Basso, 2000, embora sem terem como objetivo central em seus trabalhos proporem alternativas para os atuais cursos de Letras, discutem a principal característica dos mesmos: a transmissão dogmática, ultrapassada de conhecimentos, enquanto apontam para a necessidade urgente de serem repensados.

Como a última e considerada a mais nobre das competências atualmente, chegamos à **Metacompetência Profissional,** proposta por Almeida Filho (1993 e 1999), baseada em Mello (1987). Segundo o autor é a consciência dos deveres e direitos, da necessidade de atualização e formação continuada dos professores de LE e do papel que estes desempenham na sociedade atual.

Parece-nos que uma formação mais sólida na LE evidencia a necessidade de outras competências para ser um bom profissional. Ter domínio da língua que ensina, ou saber falar sobre esta língua, ou ainda sobre as diferenças culturais dos povos que falam a nova língua não é suficiente para fazer de um usuário, professor desta língua. Perrenoud (2000) diz que o domínio do conteúdo de sua disciplina é o mínimo indiscutível que todo profissional deve ter, por esta razão ele nem a inclui no rol das novas competências. Porém, no caso de ensinar uma LE, faz-se necessário discutir este aspecto, porque sabemos dos problemas enfrentados pelos professores pela falta de domínio da língua que é, ou deveria ser, ao mesmo tempo o meio de instrução e o próprio conteúdo dela.

Assim, buscando construir e apresentar nesta tese quais e como se apresentam as

competências de um (futuro) professor de LE, passaremos à próxima seção, quando estaremos apresentando vários autores na Educação que têm se detido a analisar o papel das competências, dos saberes e do diploma na formação do professor, entre eles, citamos Mello (idem), Saviani (1996), Demo (1998), Perrenoud (1999, 2000, 2001).

3.7.3 As Novas Competências do Professor Suscitadas pelo Novo Milênio

Sem dúvida, o professor do novo milênio precisa revestir-se de novas perspectivas que abranjam a si mesmo, posto que responsável pela sua formação de educador; o aluno, como centro de suas preocupações, visando alcançá-lo e transformá-lo; a escola, com seus projetos e idiossincrasias e a sociedade, atual e futura, para a qual todo o seu trabalho educacional se volta.

Nunca a formação profissional esteve tão discutida como atualmente, porque nunca o papel do professor fez-se tão claro e importante. Embora esta afirmação pareça um tanto quanto contraditória frente a todas as tecnologias à disposição dos alunos, podemos observar que o professor está sendo percebido como o grande responsável quer pela transformação quer pela conservação do 'status quo', e por esta razão está sendo chamado a assumir a sua principal função profissional: a de pensar e fazer pensar uma nova sociedade.

Numa rápida retrospectiva, podemos observar que os papéis estabelecidos e colocados para o professor de modo geral e para o professor de LE em especial têm mudado, conforme os paradigmas aceitos pela sociedade e pela comunidade acadêmica. Assim, vimos o professor nas décadas de 50 e 60 como o centro do saber, transmissor do conhecimento para uma pequena porção da sociedade que tinha acesso à escola. Saber outra língua era sinônimo de saber suas regras gramaticais e traduzi-la. Uma boa formação significava ter este domínio.

A década de 70 marcou a presença do professor tecnicista, facilmente substituível pelos recursos audiovisuais. A sala de aula se encheu do artificialismo e do 'faz-de-conta' gerado e mantido pelos falsos diálogos (drills), que eram repetidos exaustivamente. Pouca

função era atribuída ao professor, além da de repetir e seguir modelos. Não era chamado a pensar, nem a construir conhecimentos. Sua formação ficava condicionada a saber utilizar bem o gravador e a tentar repetir e imitar o mais perto possível o falante nativo. Surgem no Paraná os cursos chamados de 'treinamentos de professores' com metodologia baseada na instrução programada.

A década de 80 veio carregada de novos paradigmas para o ensinar e aprender e traz o aluno como foco maior para o qual se voltaram todos os esforços do professor, que se tornou um mediador da aprendizagem. A afetividade emparelhou-se com a cognição, surgindo as primeiras tentativas de se colocar o uso da nova língua nas aulas de LE. A gramática perdeu em muito o seu lugar de destaque, havendo mesmo um certo abandono e rejeição quanto ao excessivo apego à forma.

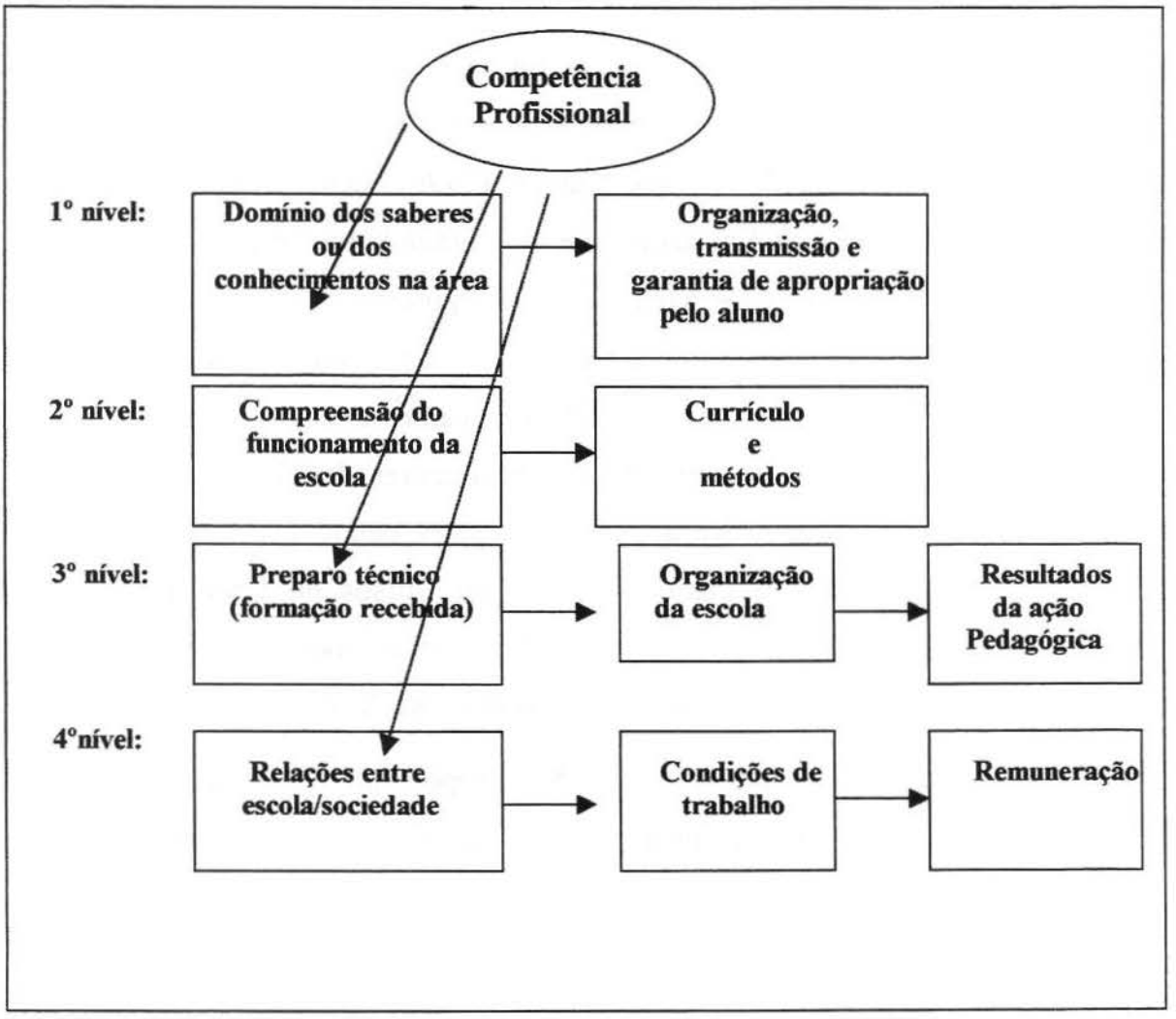
Se esta mudança foi possível em outros países, no Brasil, os professores transitaram por esta década até grande parte dos anos 90, tentando se adaptar ao novo paradigma comunicativo, surgindo o que Basso (1999) denominou de paradigma 'pseudocomunicativo'. Interessante é notarmos que no Paraná houve uma reformulação dos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio que incorporaram, ao menos teoricamente, muito da nova concepção teórica de ensinar e aprender, porém, o mesmo não aconteceu nos cursos de Letras que, estagnados, permaneceram praticamente como eram nas décadas anteriores. Isto implica dizer que a formação dos professores de LE continuou sendo a mesma. Muitos dogmas e receitas foram apregoados e perpetuados. Os cursos de extensão ou para a formação continuada ganharam o nome de Cursos de Capacitação o qual demonstrava claramente a lacuna entre as necessidades reais da sociedade que abarcava os profissionais graduados e a formação trazida pelos mesmos das faculdades e universidades.

No final da década de 80, Mello (1987) propõe um elenco de competências classificando-as como competência técnica ou profissional e um compromisso político, abarcados em Almeida Filho (op.cit.) como Metacompetência Profissional. Abaixo colocamos a quadro que torna visual a citação de Mello, colocada logo a seguir.

> Por competência profissional estou entendendo várias características que é (sic) importante indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração. (Mello, 1987:43)

Através das palavras de Mello entendemos que a autora articula seu conceito de competência profissional em quatro níveis distintos todos, porém, inter-relacionados.

QUADRO 10 – A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DE ACORDO COM MELLO (1987)



Na figura 12, seção 3.7.4, fazemos uma tentativa de tornar visuais as multifaces das abstrações a que chegamos a respeito do conceito de competência.

Devido às condições de produção do texto e do momento histórico em que ele se deu – década de oitenta – e, embora apresentando idéias de vanguarda para a época, podemos observar uma que ainda não aparece no texto: uma preocupação com a formação continuada e que a própria palavra formação aparece como 'preparo técnico', identificando talvez resquícios do tecnicismo ainda presente na década de 80, mantido pela palavra.

Outra novidade ameaçadora e que incitou mudanças nos profissionais foi a tecnologia que, nova e abruptamente, invadiu o cenário do professor. Subitamente, ele se viu concorrendo com o computador, via cd-rom e internet, recheado de novos conhecimentos, na maioria das vezes apresentados de maneira muito mais bem elaborada e atraente do que aquela via livro didático e giz. Esta concorrência foi e está sendo um desafio que muitos professores aceitarão enfrentar, ou por recusarem o tipo de sociedade e o fracasso escolar que a subsidia, ou por temerem "morrer de pé, com o giz na mão, no quadro-negro" (Huberman, apud Perrenoud, 2000:11)

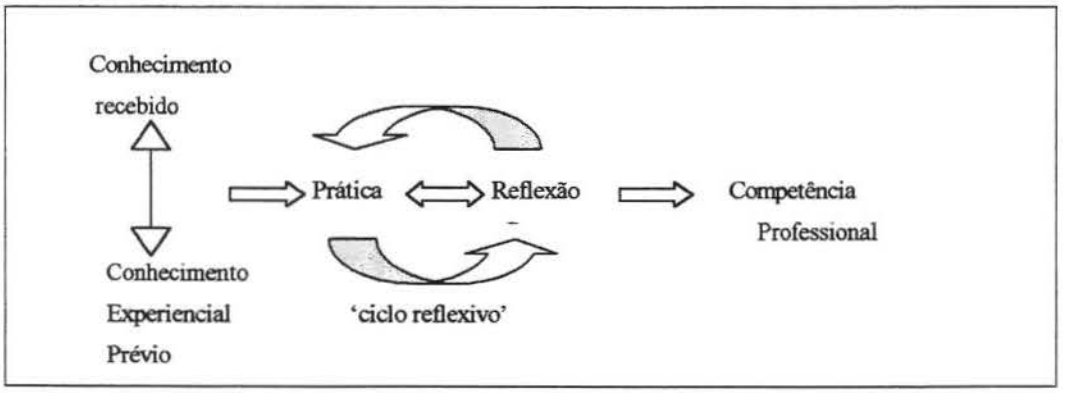
Diante de tais fatos, novamente o foco muda do aluno para o professor, que agora tem que aprender a refletir sobre o quê, como e porquê ensina como ensina e seus alunos aprendem como aprendem. Já não são as receitas dos outros as mais importantes, mas e sim o que deu certo em sua turma. Nasce neste momento a reflexão individual e coletiva como parte da formação necessária a um professor, bem como a constatação da necessidade de sua formação ser contínua, apoiada fortemente no auto-estudo, chamada por Almeida Filho (1998) de formação auto-sustentada.

A década de noventa traz o modelo de competências para o professor de LE, proposto por Almeida Filho (op.cit) e já discutido anteriormente e, na Educação, vários autores e pesquisadores, que serão discutidos ainda nesta seção, começaram a discutir as noções de competências. E assim começamos o milênio. Novamente um repensar do profissional e do que se espera dele, que papéis ele terá que desempenhar frente a uma

sociedade que muda seus padrões, valores e comportamentos a uma velocidade cibernética.

Em 1991, Wallace propõe um modelo de competência profissional baseado no conhecer na ação, discutido por Abrahão (1996) e Miquelante (2001). O autor aponta para a importância da reflexão vinda da prática do professor, contemplando a interação entre o conhecimento prévio e conhecimento recebido e de como desta interação na ação resulta a competência profissional.

FIGURA 11 – MODELO DE PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO



FONTE: WALLACE , 1991

Segundo Wallace, um desenvolvimento do professor respaldado por uma prática reflexiva, teria que levar este professor a contemplar algumas fases do seu ensinar que envolveriam uma observação e coleta de seu ensino, um momento para a reflexão sobre o que subjaz a sua prática, um levantamento das razões encontradas para o seu ensinar, o pensar na possibilidade de mudar sua prática por outras formas de ensinar e, finalmente, a escolha comprometida com um ensino de qualidade.

Diante de tais fatos, parece-nos evidente que novas competências se fazem necessárias a este novo professor/educador. Perrenoud (2000:11) diz que a "prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade com relação ao saber e com a lei delineiam um roteiro para um novo ofício".

Este autor ainda discute o tema em várias de suas obras (1999, 2000, 2001), porém,

em Perrenoud (2000), apresenta dez novas competências de ensinar que serão apresentadas no quadro10 e comentadas durante esta tese.

Entre as competências citadas, a de "Organizar e dirigir situações de aprendizagem", a princípio, poderia não ser considerada por muitos professores como uma nova competência do ofício, já que tradicionalmente esta parece ter sido a função primordial do professor: ensinar. Porém o autor considera o fato de que nem todo professor é capaz de avaliar a pertinência e a eficácia da sua maneira de "ensinar".

Portanto, tentar atingir a todos, buscando a ilusão de eqüidade, sem a inserção ou a preocupação de um tratamento diferenciado em uma mesma turma, uma vez que cada aluno traz consigo uma história diferente, faz parte de uma visão arcaica do professor *magister* (Perrenoud, 2001). Este professor normalmente apresenta um certo apego ao livro didático, cujos objetivos são definidos pelos conteúdos e o resultado (produto) conseguido através de testes e provas.

Ao contrário, o novo professor encara cada situação de aprendizagem como espaço amplo, aberto, carregado de sentido e regulamentação que demanda um método de pesquisa, de identificação e resolução de problemas e a competência requerida atualmente é, segundo Perrenoud (2000:27), "uma visão interdisciplinar que será requerida de todo o profissional do novo milênio". Esta competência implica ainda a compreensão da "cultura de aprender" dos alunos (Bourdieu, 1991) e das representações que estes trazem para a sala de aula como ponto de entrada para o seu sistema cognitivo, desestabilizando o que já sabiam, para a seguir, levá-los a reestabelecerem o equilíbrio, incorporando e ou reorganizando os novos elementos às representações existentes.[36]

Ao professor cabe ajudar o aluno a reorganizar seu sistema de compreensão de mundo através da compreensão de novos elementos do saber científico, dominando melhor a realidade de maneira simbólica e prática.

---

[36] Ver discussão a respeito da aprendizagem significativa em Ausubel (1988).

Com esta visão, todo obstáculo, situação-problema torna-se um desafio e adequá-los ou ajustá-los às possibilidades do educando faz parte das novas competências do professor, bem como compreender que o erro é uma ferramenta para ensinar, e que, através dele, revela-se o mecanismo de pensamento do aprendiz.

Esta competência requer ainda que o professor elabore e coloque em sua prática dispositivos e seqüências didáticas que façam sentido em diferentes áreas de conhecimento e que sejam, se possível, capazes de motivar e mobilizar os alunos para terem sucesso na tarefa ou para simplesmente compreendê-las.

´Administrar a progressão das aprendizagens´ faz parte das novas competências de ensinar e, como dissemos anteriormente, embora à primeira vista pareça ser tradicionalmente parte do ofício verificar se os alunos estão 'aprendendo'. A novidade está em se considerar que cada ensino seja concebido sob uma perspectiva a longo prazo; cada ação sendo decidida com vistas à contribuição almejada à progressão ótima das aprendizagens de cada um.

Uma escola que contemple a progressão das aprendizagens individualizada, isto é, aquela que não case obrigatoriamente o trabalho dos conteúdos propostos no planejamento anual ou bimestral com a real aquisição dos mesmos por todos os alunos, colocará no professor grande responsabilidade nas decisões avaliativas o que, certamente, vai requerer algumas competências ou áreas de competências. Uma delas é a capacidade de caracterizar uma situação-problema, já que nem todos alunos encontram os mesmos obstáculos ou usam os mesmos recursos para superá-los. O quadro abaixo resume as novas competências de Perrenoud, 2000.

QUADRO 11 – REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR		
Competências de referência		Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
1-	Organizar e dirigir situações de aprendizagem	Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. Trabalhar a partir das representações dos alunos. Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. Envolver os alunos em atividade de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2-	Administrar a progressão das aprendizagens	Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. Observa e avaliar os alunos em situações de aprendizagem de acordo com uma abordagem formativa. Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3-	Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais amplo. Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas opcionais de ensino mútuo.
4-	Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.	Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociara com eles diversos tipos de regras e de contratos. Oferecer atividades opcionais de formação, à la carte. Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5-	Trabalhar em equipe	Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. Formar e dirigir uma equipe pedagógica. Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6-	Participar da administração da escola.	Elaborar, negociar um projeto da instituição. Administrar os recursos da escola. Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem. Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7-	Informar e envolver os pais.	Dirigir reuniões de informação e debates. Fazer entrevistas.Envolver pais na construção dos saberes.
8-	Utilizar novas tecnologias.	Utilizar editores de textos. Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. Comunicar-se a distancia por meio da telemática. Utilizar as ferramentas da multimídia no ensino.
9-	Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	Prevenir a violência na escola e fora dela. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimentode justiça.
10	Administrar sua própria formação contínua	Saber explicitar as próprias práticas. Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoa de formação contínua. Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. Acolher a formação dos colegas e participar dela.
	Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos).

Transpondo a discussão para a área da Lingüística Aplicada, temos uma proposta de trabalho na área de ensino-aprendizagem de LE decorrente da filosofia educacional de Paulo Freire que traz em sua essência o trabalho com a realidade do aluno, de sua vivência para alcançar o mundo, iniciando o processo com colocação de problemas (problem-posing) cuja proposta de solução deve sair dos educandos.

A filosofia freireana tem norteado a Pedagogia Crítica que centra esforços na leitura crítica, especialmente[37]. No entanto, alguns problemas se apresentam quando do trabalho com situações-problema e um deles é por serem as mesmas sempre endereçadas ao grupo, enquanto que as estratégias utilizadas pelos educandos, no momento de ler, por exemplo, são individuais. Assim, prever o nível de dificuldade da tarefa endereçada ao grupo pode não corresponder às necessidades individuais.

Podemos, neste momento, voltar à teoria de Vygotsky (1989a, 1989b), discutida anteriormente neste capítulo, que requer adiantar-se ao conhecimento efetivo do aluno para alcançar seu desenvolvimento potencial, levando-os assim a progredirem em seu desenvolvimento.

Segundo Perrenoud (2000), a competência de conceber e evoluir os dispositivos de diferenciação é dupla, pois requer do professor antecipação e ajuste das situações problemas ao nível e às possibilidades dos alunos e requer capacidade de improvisação didática e ações de regulamentação em tempo real.

Após analisarmos a literatura na área, queremos propor uma equação das competências que pensamos serem necessárias ao professor de LE, formado em Letras que terá nas mãos a educação do futuro (Dias Sobrinho, 2000).

---

[37] Ver a propósito Miquelante, dissertação em andamento na UNICAMP, que volta seu olhar à leitura crítica norteada por Freire.

3.7.4 Equação de Competências Necessárias a um Professor de LE: Uma Proposta Alternativa de Construção e Interação Social do Conhecimento.

Para tornar mais fluente a leitura e análise da proposta, optamos por colocar em nota de rodapé os autores que nos deram sustentação teórica, uma vez que já foram discutidos na seção anterior.

Estamos pensando as competências como sendo duas faces constituintes e constituidoras de uma mesma figura (confira figura 12), logo imprescindíveis para o alcance de sua completude. Uma face apresenta as competências do professor enquanto um bom usuário da língua que leciona, isto é, que domina o uso e a forma da nova língua; a outra face traz as competências necessárias a um professor de LE, toda a bagagem que carrega como profissional da linguagem, seu compromisso ético e político. Se ambas estiverem bem desenvolvidas e em sincronia, teremos alcançado o sonho: ter o perfil do educador pela LE.

Uma face da figura traz a **Competência Discursiva**[38] como ponto de partida e de chegada, uma vez que alcançar o discurso, em toda sua plenitude, e não apenas recortes dele, sempre foi o objetivo de todo professor de LE, que o alcançará ou não, dependendo de como se encontram as demais competências que traz consigo. Esta competência poderá facilitar o **papel** e a **função social** do professor de LE, que fazem parte da competência profissional, discutida abaixo. A Competência Discursiva poderia se encontrar no que Mello (1987) chama de 'domínio dos saberes ou dos conhecimentos na área.'

A **Competência Discursiva** fica circundada pela **Competência Estratégica**[39] que é a competência que o professor de LE usa freqüentemente, tanto para compensar a falta de vocabulário, ou de uso da nova língua (competência formulaica e competência de

---

[38]Canale (1982), Bachmann (1990), Celce Murcia (1995)

[39] Canale e Swan (1980),Canale (1982), Celce Murcia (1995).

sustentação do discurso[40]), quanto para se fazer entender pelos alunos (competência paralingüística). Porém esta competência não pode fechar-se em si mesma, mas sim deve ser um dos caminhos → estratégias para alcançar o fim→ o uso da LE, ou seja, o discurso.

A detecção deste problema, ou seja, do não alcance do discurso, ou o não uso da LE, o não domínio da nova língua, pode ser feita através da Competência Reflexiva[41], componente essencial da Competência Profissional[42], discutida ainda nesta seção.

A competência Discursiva relaciona-se diretamente com a **Competência Comunicativa**[43], que significa o uso, a compreensão da cultura, da qual a língua é a maior representante, e a força ilocucionária[44] exercida pela e na língua. Pensamos ser a Competência Comunicativa, vista sob este prisma, o alvo maior das aulas de LE.

Por outro lado, devido a fatores como o não uso da nova língua fora da sala de aula, gerando pouca exposição à mesma, ao fato de ainda ser a LE ensinada no Brasil, privilegiando a forma em detrimento do uso, o alcance da Competência Comunicativa parece ficar ainda bastante na dependência da Competência Lingüística[45].

Por **Competência Lingüística** estamos entendendo a capacidade de organizar a nova língua gramaticalmente (implícita ou explicitamente, oralmente ou por escrito), de modo a ser reconhecida como amostras reais da mesma, bem como a reconhecer partes

---

[40] Celce Murcia (1995).

[41] Schön (2000), Richards & Lockhart (1994), Wallace (1991)

[42] Mello (1978), Almeida Filho (1993, 1997), Perrenoud (1996, 2000 , 2001)

[43] Esta competência baseia–se fortemente na dicotomia proposta por Hymes (1987) e seguida por Canale (1982), Bachmann (1990), Celce Murcia (1995), Almeida Filho (1993, 1997), já discutida nesta tese.

[44] Bachmann (1990), Halliday (1994)

[45] Seguimos Hymes (1987), Celce-Murcia (1995) e Almeida Filho (1993, 1997).

fundamentais de um texto[46], as relações cotextuais ou metalingüísticas (Dascal & Weizman, 1987) estabelecidas intratextualmente, a coerência deste com o contexto[47], com o mundo, ou ainda os elementos coesivos deste texto[48].

Nesta equação de competências incluímos e estendemos o sentido de **Competência Meta**[49], proposta por Almeida Filho (1993), referindo-se as competências que um bom usuário de uma nova língua teria que ter, para agora alcançar a figura do professor de LE. Esta competência implica saber falar sobre o funcionamento da língua que leciona, usando uma taxonomia variada como aquela advinda da gramática normativa, da Lingüística, da Lingüística Aplicada. Esta competência diferencia ou deveria diferenciar sobremaneira um nativo ou um professor leigo - que trabalha basicamente fazendo uso da sua Competência Implícita[50], de um professor graduado em Letras.

A outra face que compõe o perfil do professor de LE vem envolvida pelo que chamamos de **Competência Profissional**[51], responsável por toda a formação do profissional que atua como professor de uma nova língua. Mantivemos o termo usado por Mello (1987), incluindo nesta competência o que Almeida Filho (1993) chamou de Competência Metaprofissional (1993).

Circundando a **Competência Profissional**, colocamos a **Competência de Ensinar**, inerente a todo aquele que atua como professor.

Nesta competência teremos professores atuando sob a influência de suas histórias de vida diferenciadas, de sua formação diversificada, e, sobretudo, de suas crenças e

---

[46] Bachmann (1990)

[47] Marcuschi (1994), Van Dijk (1997, 1983)

[48] Koch (1997)

[49] Almeida Filho (1993,1997).

[50] Almeida Filho (1993, 1997).

[51] Mello, (1987)

intuições – competência implícita (Almeida Filho, 1993, 1997, 1999) que em muito corroboram para sua práxis.

Assim, quanto mais consistente teoricamente e quanto mais respaldada pela prática for sua formação no curso de Letras, menos implícita e mais profissional será o seu desempenho, sua prática quando no exercício de sua profissão.

A Competência Reflexiva[52] faz parte inerente do profissional do novo milênio. Este profissional mostra-se capaz de refletir e buscar soluções para os problemas que enfrenta no seu cotidiano. Além dos modismos, ou dos dogmas recebidos durante a formação em serviço ou ainda como aluno de LE, ou ainda sobrepondo-se à sua cultura de ensinar ditada pelas crenças acumuladas durante a sua caminhada, o profissional reflexivo indaga-se e indaga, olha-se e olha ao seu redor, busca em si e busca no outro, subsídios que o auxiliem na transformação e construção do saber. Embora altamente desejável, a competência reflexiva ainda não se mostra presente em todo professor de LE e, por esta razão, estamos buscando propor um trabalho desenvolvido no curso de Letras voltado, sobretudo, para o alcance da mesma (confira fase prognostica no Capítulo 5).

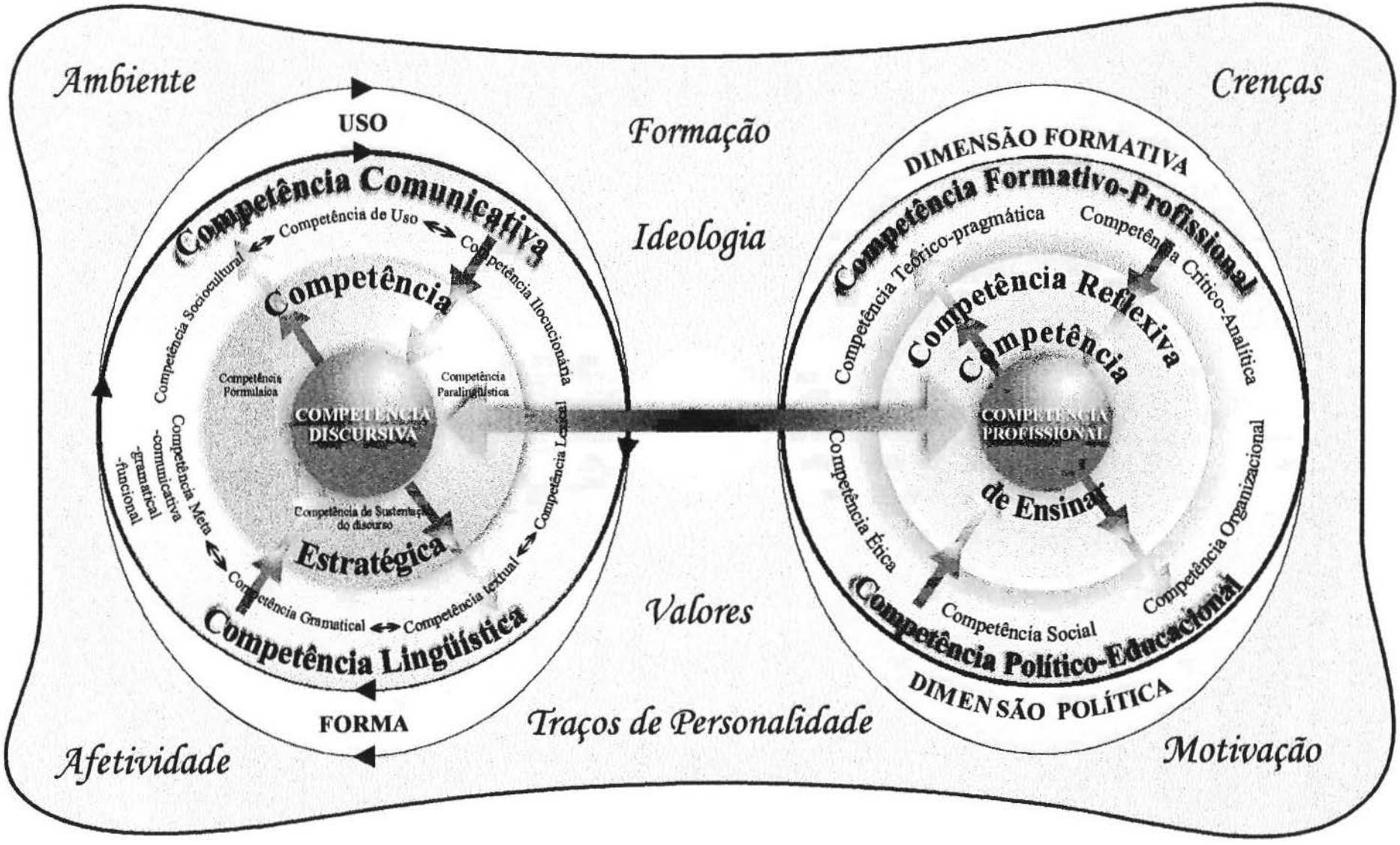
Cremos que a **Competência Aplicada**[53] proposta por Almeida Filho (1993) encontra-se perfeitamente no conceito de Competência Reflexiva e, por ser o termo 'aplicada' facilmente confundido com aplicação de teorias, optamos por não usá-lo, conservando, porém, toda a sua essência, como a capacidade de usar, transferir, adaptar, construir, criar e recriar teorias, colocar na sua prática de sala de aula o que estudou, buscou, pesquisou para a sua formação.

---

[52] Shön (2000, 1983), Wallace (1991), Perrenoud (2000a)

[53] Almeida Filho (1993, 1997).

FIGURA 12 – EQUAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE UM EDUCADOR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA – BASSO/2001



Por esta razão, abre-se para a sustentação teórica, para a capacidade de análise crítica de materiais didáticos, de abordagens, de técnicas e, sobretudo, para pensar sobre a avaliação na e pela LE[54].

Segundo Alvarenga (idem), a capacidade teórica sem sua aplicação é de pouca relevância ao professor de LE. Outra manifestação da Competência Reflexiva é a busca pela formação continuada que faz o profissional engajar-se em cursos diversos, tanto para suprir deficiências, quanto para manter-se atualizado na sua área.

Encontramos também a capacidade (técnico)-organizacional do professor que lhe garante eficiência no preparo de suas aulas em consonância com os objetivos ditados pelo perfil sociolingüístico[55] da comunidade, da escola, do seu currículo, de seus alunos. Reflete-se ainda na escolha do material didático utilizado ou nos procedimentos adotados, como também na sua integração e na re-construção do projeto político pedagógico da escola.

Finalmente, chegamos à dimensão maior da competência profissional que é a **Político-Educacional**[56]. É o compromisso político-social do professor com a educação do país e, ao mesmo tempo, com sua classe → Ética Profissional. Nesta área, sobressai a função principal do **professor-educador pela LE** no novo milênio: a sua responsabilidade de educar para o futuro, transformando o presente; de ser não somente o que informa, mas o que forma; não o que repassa somente um código, mas que aponta caminhos aos alunos para que se transformem através pelos novos horizontes de possibilidades abertos pela nova língua. No dizer de Almeida Filho (1999), de 'desestrangeirizarem' a língua estrangeira, ou de deixarem de senti-la como estranha, mas entranha, parte de si mesmos.

---

[54] Por considerarmos a avaliação peça fundamental no ensino-aprendizagem de uma nova língua, e por esta área ser pouco difundida e estudada em comparação com as demais, optamos por tratá-la separadamente em seção discutida anteriormente neste capítulo.

[55] Berns (1990).

[56] Freire (1988, 1992, 1995), Kincheloe (1997), Demo (1991), Brandão (1990), Brown (comunicação pessoal: Curitiba: BRAZ-TESOL/PUC, 2001)

Enfim, estas são as competências que pensamos serem necessárias a um educador pela LE do novo milênio. A figura acima apresenta visualmente todo o esforço teórico até então feito nesta tese.

Tendo chegado a uma equação que parece condizer com as necessidades ditadas pela sociedade atualmente, passaremos ao Capítulo IV a analisar os dados sob esta perspectiva, procurando identificar as competências desejadas pelos professores e alunos do curso de Letras em estudo e as efetivamente trabalhadas, numa tentativa de não somente diagnosticar problemas, mas construir soluções em conjunto.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

Pobre da revolução que não sonha. (Freire, 1988)

Neste capítulo, apresentaremos e analisaremos os dados encontrados, buscando um entrelaçamento entre a teoria e a prática do que vivenciamos junto aos inúmeros professores de língua inglesa do Paraná e de outros estados, bem como as primeiras experiências dos alunos como professores durante a regência de sala, confrontando-as com as **expectativas** e **sonhos** que trazem os que ingressam no **curso de Letras**.

Iniciaremos nossa imersão nos dados, tanto para buscar subsídios para discutir a formação do professor de Inglês da rede pública e do aluno do quarto ano de Letras, como para traçar o perfil do ingressante deste curso. Desta forma, poderemos compor o modelo de competência trabalhado durante sua formação para então confrontá-lo com a equação de competências proposta no Capítulo III de maneira que consigamos chegar a uma alternativa que atenda às necessidades reais do nosso contexto.

Iniciaremos com uma compreensão do perfil sociolingüístico (Berns, 1990) dos nossos sujeitos de pesquisa com o professor de Língua Estrangeira da rede pública e sua formação inicial obtida no curso de Letras para, em seguida, entendermos a história, as origens do ingressante de Letras, seu conhecimento prévio ao iniciar sua formação profissional.

4.1 FASE DIAGNÓSTICA 1: *QUEM SOMOS?*

4.1.1. O Perfil Sociolingüístico do Professor de LE: *O Professor da Rede Pública*

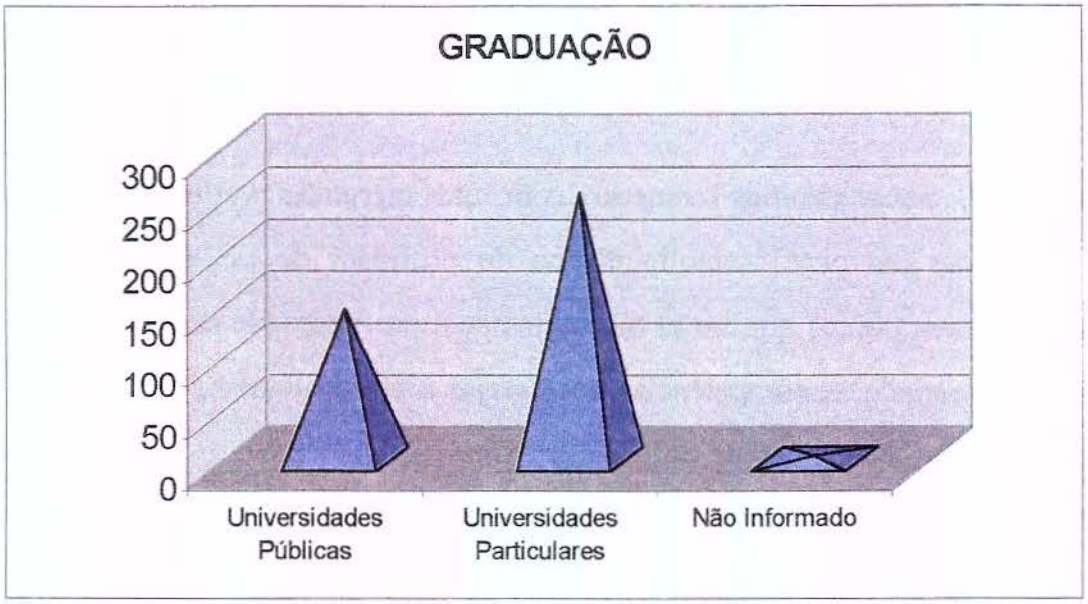
Nesta parte, intencionamos começar com um mergulho vertical nos dados, oferecendo inicialmente um perfil sociolingüístico do professor de LE da rede pública (PRP), levantando alguns pontos que serão discutidos com profundidade nas outras seções, quando estaremos discutindo as competências necessárias a um professor de LE oferecidas no momento de sua formação.

Os PRP que estarão sendo estudados atenderam ao primeiro chamado da Secretaria da Educação do Estado em 2000 para participarem da primeira fase do projeto de Capacitação para professores de Língua Inglesa da Rede Pública. Estes quatrocentos e quatro (404), dos quatro mil e duzentos e setenta (4270) que se encontram atuando, são, sem dúvida, aqueles que sempre têm procurado por uma formação continuada e, por esta razão, foram considerados pela Secretária da Educação como a 'elite' da área de LE da rede pública.

Estaremos, portanto, analisando os dados encontrados com os melhores professores em sala de aula no ensino público regular, senão pelo alto nível de proficiência na nova língua, mas, sobretudo, pela motivação e inquietação que os levam sempre a procurar por uma melhoria de suas competências para atuar em LE.

Os PRP são em sua grande maioria egressos de Letras de faculdades particulares (ver gráfico 1), dado que tem chamado a atenção dos pesquisadores, tendo em vista o nível encontrado no TET discutido na seção 4.2 deste capítulo. Neste momento, podemos lembrar das medidas que estão sendo esperadas pelo Ministério da Educação em relação aos cursos que não apresentam condições mínimas de funcionamento para o alcance de um bom desempenho nos futuros profissionais.

GRÁFICO 1 – GRADUAÇÃO DO PROFESSOR DA REDE PÚBLICA DO PARANÁ



FONTE: APÊNDICE 1 – QP3

Os PRP passaram pelas universidades recentemente, pois 57% dos mesmos terminaram sua graduação nos últimos dez anos (gráfico 2), 31% formaram-se há mais de dez anos e somente 8% já estão no final de carreira, tendo, portanto, sua graduação há mais de vinte anos.

GRÁFICO 2 – TÉRMINO DA GRADUAÇÃO DO PROFESSOR DA REDE PÚBLICA DO PARANÁ



FONTE: APÊNDICE 1 – QP3

Os PRP têm procurado por cursos de Especialização em diversas áreas do conhecimento. Além da busca por uma melhor qualificação profissional, os professores sentiram-se motivados também pelo acréscimo de mais um nível (7) no plano de carreira, implicando em um aumento salarial advindo com a conclusão de um curso de Especialização (pós-graduação *latu sensu).*

GRÁFICO 3 – ESPECIALIZAÇÃO (PÓS GRADUAÇÃO – *LATU SENSU)*



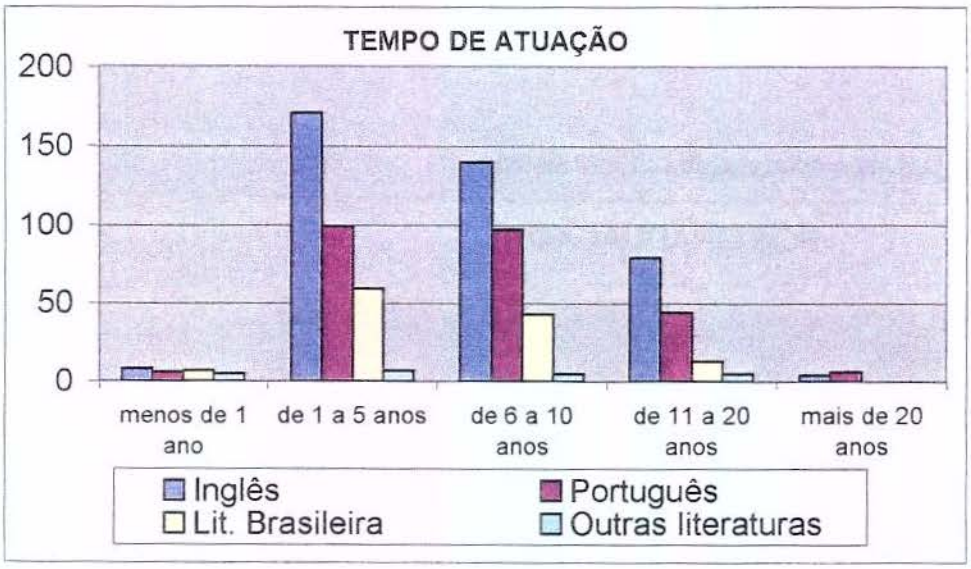
FONTE: APÊNDICE 1 - QP3

O gráfico acima confirma a hipótese de que um aumento salarial pode ser significativo na carreira do profissional, muitas vezes impelindo-o a fazer cursos que pouco lhe vão oferecer em termos de competências necessárias para o enfrentamento da sala de aula e de seus imprevistos e incertezas (Schön, 2000, Perrenoud, 2000, 2001, 1999). Assim, vemos que somente 89 professores de LE sob estudo buscaram por cursos na sua real área de atuação. Em entrevistas com professores para o ingresso em cursos de especialização na UNESPAR/FECILCAM, temos percebido que eles gostariam de participar de cursos na área de LE, mas não se sentem preparados ou com competências para tanto. O que vemos então são professores de LE sem o devido preparo, como demonstrado no teste que discutiremos ainda neste capítulo.

O PRP, graduado há poucos anos, tem também pouco tempo de serviço na área de LE, como confirmado no gráfico 4. A grande maioria se encontra com menos de cinco anos

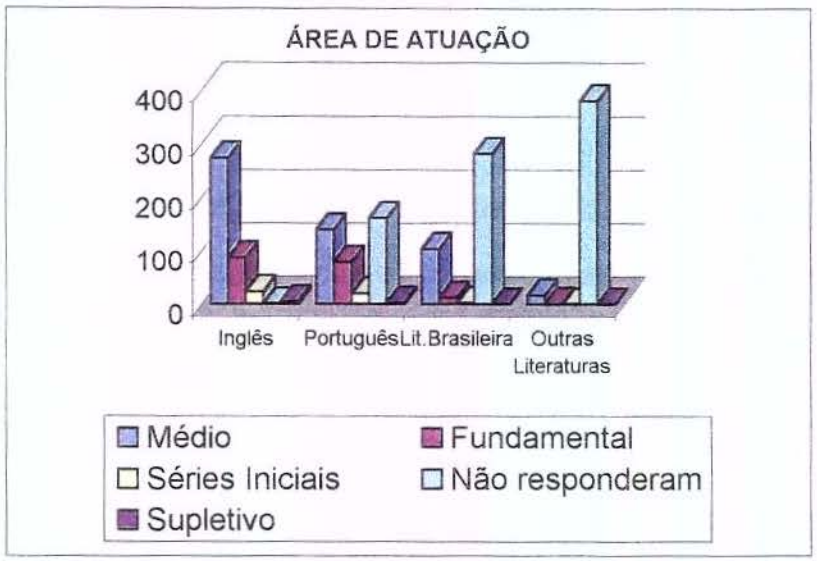
de atuação, estando, portanto, construindo sua experiência do 'conhecer na ação' (Schön, 2000).

GRÁFICO 4 – TEMPO DE ATUAÇÃO POR DISCIPLINA



Com relação ao nível de atuação, vemos que os PRP participantes deste estudo detêm o maior número de aulas no Ensino Médio, quando o esperado seria ser no Ensino Fundamental, onde encontramos o maior número de aulas de língua inglesa na grade curricular.

GRÁFICO 5 – NÍVEL DE ATUAÇÃO



FONTE: APÊNDICE 1 – QP3

Apenas 44% dos PRP pertencem à classe estatutária, ou seja, ingressaram no Estado por concurso público. Os 55% restantes são celestistas, isto é, trabalham sob o regime CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), uma vez que não tivemos concursos na área do magistério durante os dois últimos governos.

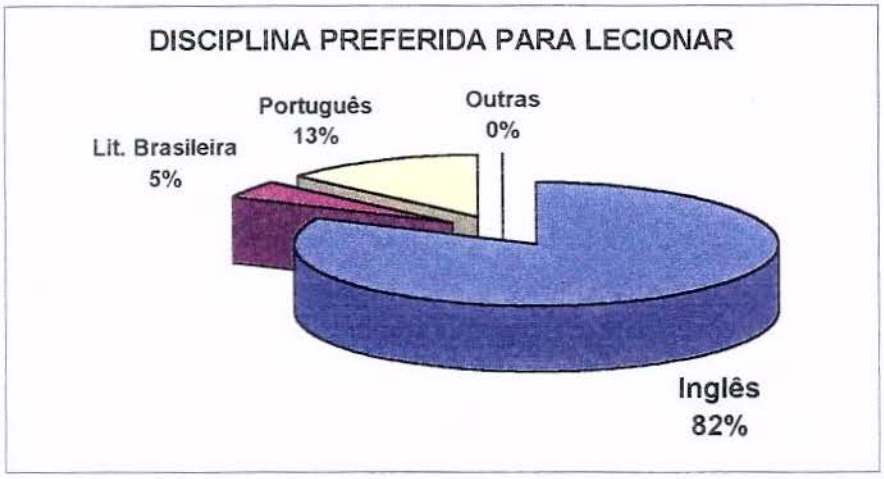
GRÁFICO 6 – CONDIÇÃO PROFISSIONAL



FONTE: APÊNDICE 1 – QP3

Os PRP, sujeitos desta pesquisa, gosta de atuar em Inglês e talvez esta seja a explicação por terem atendido prontamente ao chamado da SEED e ingressarem nos cursos oferecidos.

GRÁFICO 7 - PREFERÊNCIA POR LECIONAR

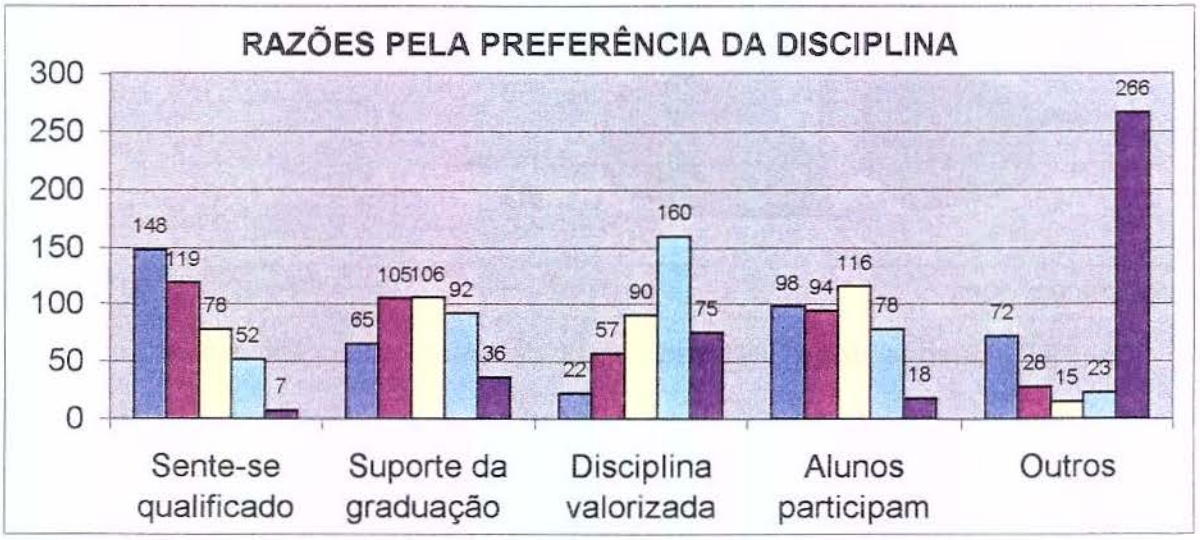


FONTE: APÊNDICE 1 - QP3

Portanto, ainda que estes professores tenham deficiências em diversas

competências[82], eles trazem consigo a ferramenta fundamental para a transformação da sociedade (Freire, 1987, 1994, 1997, 1995a, 1995b): a motivação, caso soubessem de sua força. Gostar da profissão faz parte da competência profissional. A maioria desloca-se de sua cidade, viajando, em muitos casos, várias horas todos os sábados para estudar, para construir uma nova educação pela LE no Paraná e no Brasil.

GRÁFICO 8 – RAZÕES PELA PREFERÊNCIA POR LECIONAR INGLÊS

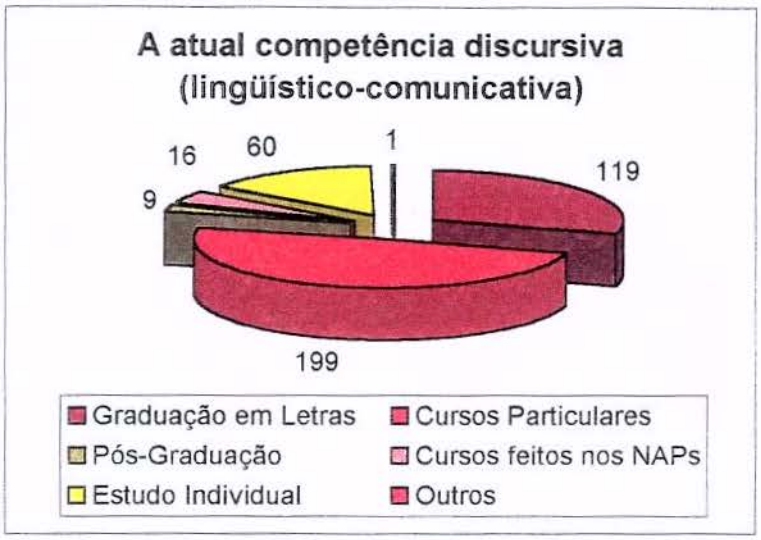


FONTE: APÊNDICE 1 – QP3

Procurando por razões pela preferência maciça por lecionar Inglês (gráfico 8), encontramos como primeira opção que os PRP pensam estar qualificados, devido ao suporte adquirido na graduação – segunda opção - por acharem que a disciplina é valorizada – terceira opção - e ainda porque os alunos participam mais das aulas de LE.

[82] Confira a análise e os resultados do teste de proficiência para professores de LE do Paraná.

GRÁFICO 9 – A COMPETÊNCIA DISCURSIVA ATUAL



FONTE: APÊNDICE 1 - QP3

Passando para a análise dos aspectos da formação profissional advinda do curso de Letras que fizeram, vemos que a grande maioria dos PRP não atribui à graduação a sua atual competência discursiva, mas sim aos cursos particulares de idiomas (ver gráfico 9).

Buscando por dados que nos falam do tipo de formação adquirida em LE pelos cursos de Letras, encontramos que os conteúdos trabalhados no curso deram pouco embasamento para a atuação desses professores em sala de aula.

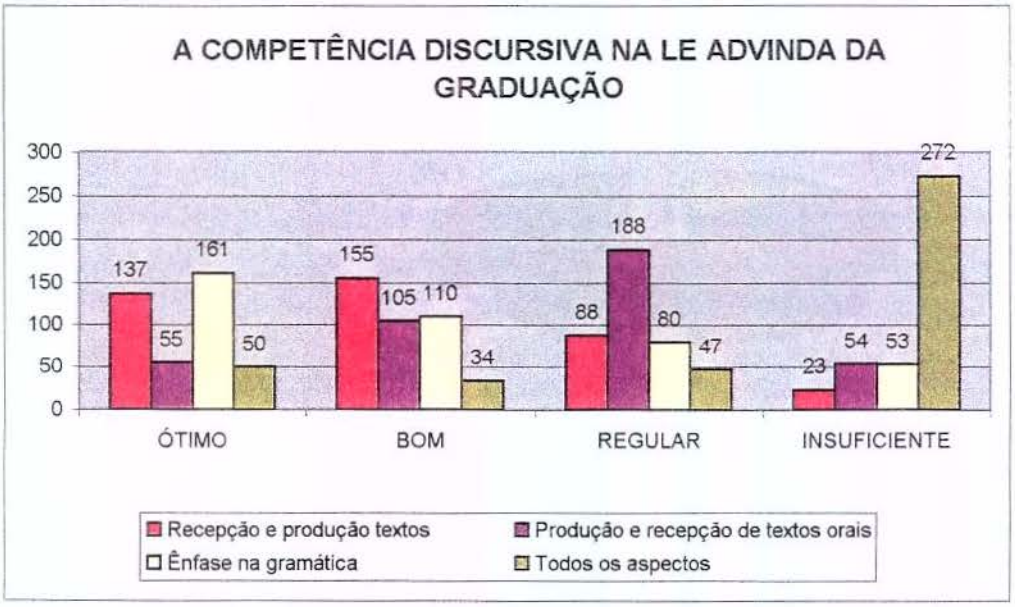
GRÁFICO 10 – OS CONTEÚDOS E AS NECESSIDADES PARA A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA



FONTE: APÊNDICE 1 – QP3

Buscamos então por dados sobre sua competência discursiva.

GRÁFICO 11 – A COMPETÊNCIA DISCURSIVA NA LE ADVINDA DA GRADUAÇÃO



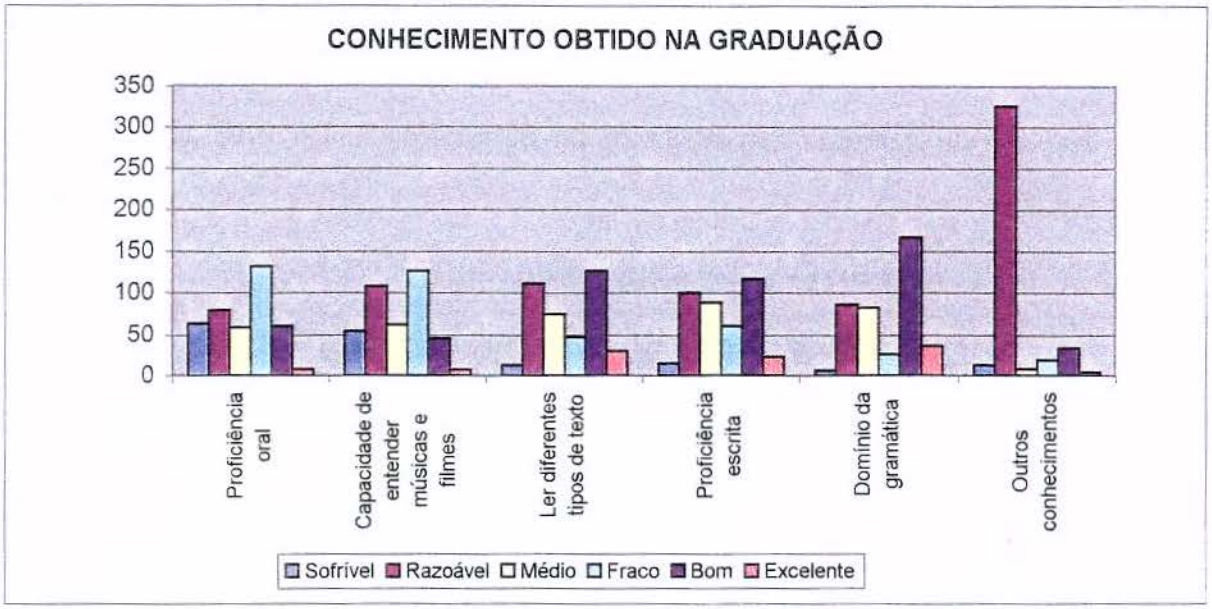
FONTE: APÊNDICE 1 – QP3

Assim, conforme gráfico 11, encontramos indicativos de que a graduação está mais atuante na área da produção e recepção do discurso escrito, sendo estes somente superados pelo trabalho com a gramática.

Pudemos perceber que a área mais problemática é a da produção e compreensão do do discurso oral.

Observamos também que a capacidade dos PRP para realização de tarefas comunicativas – Competência Discursiva - (Nunan, 1989, Berns, 1990, Xavier, 1996) na nova língua – entrar em interação com usuários da nova língua, entender filmes e músicas, ler com compreensão diferentes tipos de textos, redigir cartas, emails, artigos, resumos, manter um nível de acuidade considerado bom para a compreensibilidade do discurso oral e escrito - está bem aquém das necessidades ditadas pela sala de aula que comporta professor e alunos de LE que queiram trabalhar com e para a sociedade - Competência Social – (Brown, 2001, comunicação pessoal no BRAZ-TESOL/BRAZIL-CURITIBA).

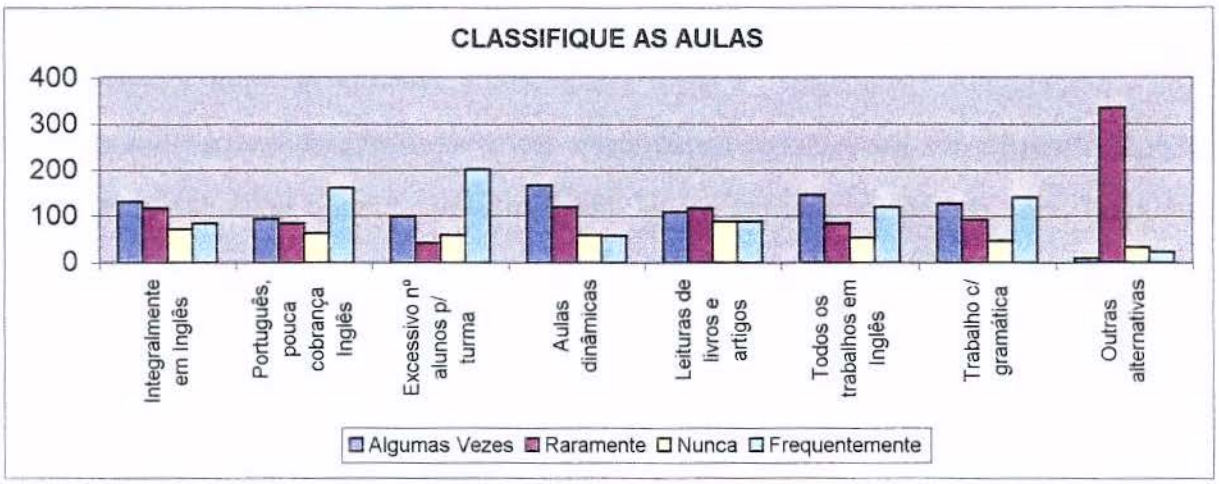
GRÁFICO 12 – CAPACIDADES COMUNICATIVAS NA NOVA LÍNGUA



FONTE: APÊNDICE 1 – QP3

As aulas da graduação dos PRP apresentaram vários problemas que podem ter contribuído para a não proficiência desejada, como podemos conferir no gráfico 13.

GRÁFICO 13 – AS AULAS DA GRADUAÇÃO



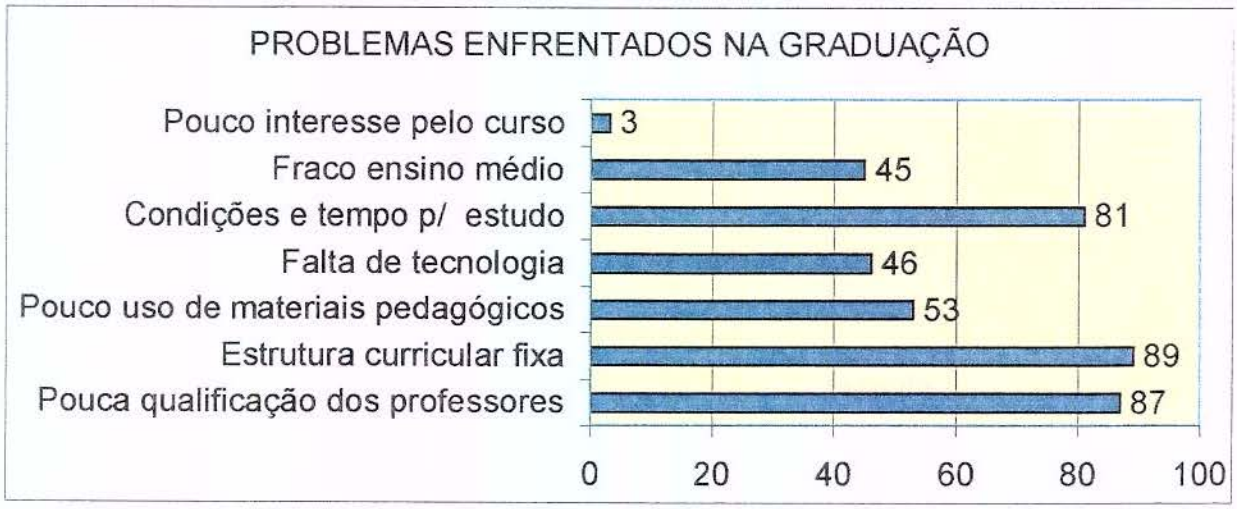
FONTE: APÊNDICE 1 – QP3

Voltaremos a discutir a sala de aula na graduação com mais detalhes na seção diagnóstica 4.3. 'Porque estamos?', quando perceberemos a similaridade entre os dados, ou seja, a consciência de que os cursos de Letras apresentam problemas semelhantes e que a

tomada de posição para mudanças significativas não aparecem facilmente, e, quando surgem, não são implementadas.

Diversas são as razões para que a graduação em Letras não consiga realizar o seu objetivo maior que é o de dar uma formação inicial de qualidade. Os PRP apontam para algumas dessas razões:

GRÁFICO 14 – CAUSAS PARA OS PROBLEMAS NA GRADUAÇÃO EM LETRAS

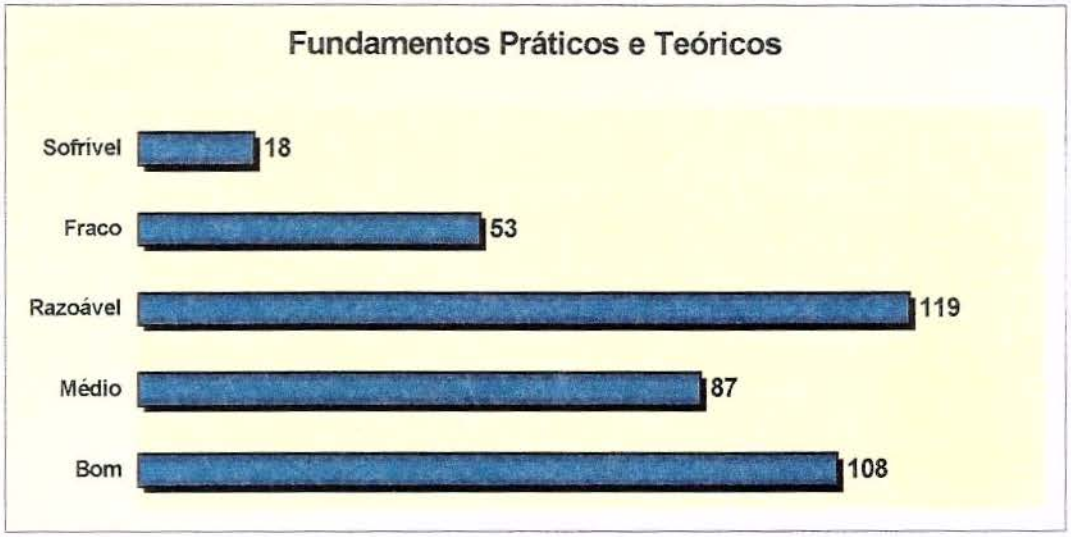


FONTE: APÊNDICE 1 - QP3

Vemos que a estrutura curricular fixa do curso lidera os problemas concorrentes para uma Competência Profissional e uma Competência Discursiva inadequadas, seguida pela não qualificação dos professores-formadores. Por outro lado, os dados indicam que os PRP assumem parte da responsabilidade pela sua formação, quando colocam bastante peso nas condições adversas sob as quais estudaram.

Focalizando neste momento a competência profissional, a capacidade de usar o conhecimento advindo da graduação para desempenhar suas funções a contento, ou ainda, procurando por um equacionamento entre a teoria e a prática, encontramos que os PRP consideram que a graduação ficou entre razoável e médio, indicador de que há, no curso de Letras, há um trabalho positivo sendo desenvolvido e que é merecedor de mais pesquisas.

GRÁFICO 15 – O EQUACIONAMENTO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DE SALA DE AULA DE LE



FONTE: APÊNDICE 1 – QP3

Frahm[83] (2000) em sua tese de doutoramento fez uma pesquisa de campo envolvendo os professores de LE do estado do Paraná, discutindo mudanças e inovações na pesquisa no ensino/aprendizagem acontecidas nas últimas décadas.

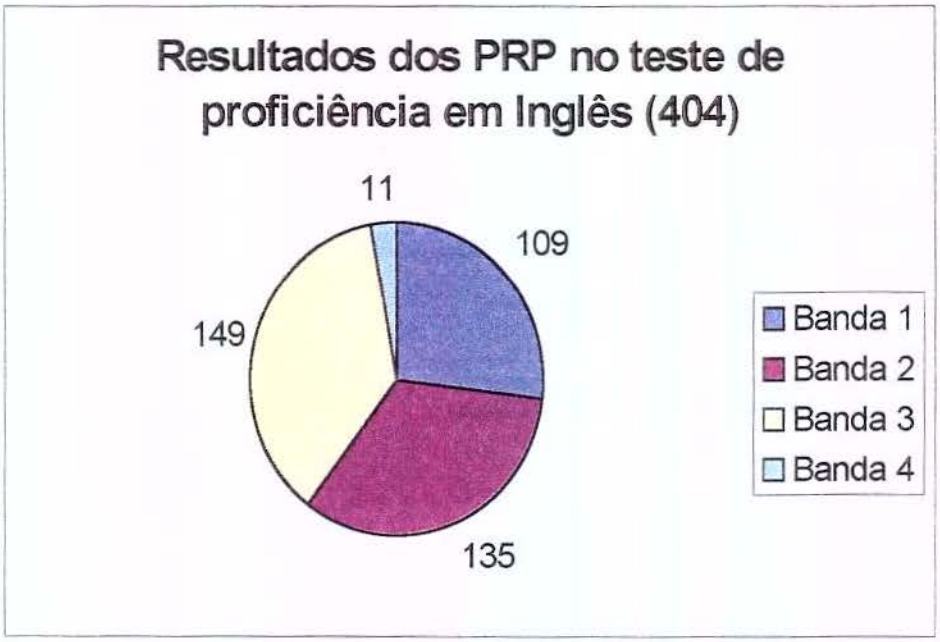
Queremos concluir a discussão sobre o perfil apresentado, trazendo o resultado alcançado por estes professores no TET e o resultado geral do estado, comprovando porque os PRP, sujeitos desta pesquisa, foram considerados os melhores professores de Inglês da Rede Pública de Educação do Paraná. A opção pelo uso das palavras banda e não faixa ou nível foi para acompanhar a nomenclatura usada pela instituição elaboradora do teste.

É necessário acrescentar que os dois próximos gráficos foram enviados pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná, confirmando, portanto, não somente o uso, mas também o significado que os responsáveis pela área de línguas estrangeiras atribuem ao TET, referindo-se ao mesmo como 'teste de proficiência'.

---

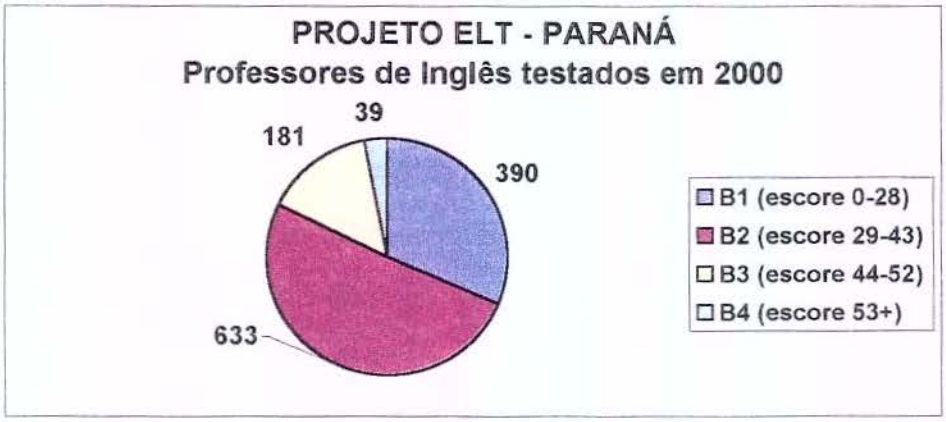
[83] Frahm G. F. **Changes and innovation in formal education: building a knowledge-based for E.L.T research in Parana State – Brazil**. Lancaster: University of Lancaster. 2000. Tese de Doutorado.

GRÁFICO 16 - RESULTADOS DOS PRP NO TET



FONTE: SEED/CELEM – APÊNDICE 1 – QP3

GRÁFICO 17- RESULTADO GERAL DOS PROFESSORES DE INGLÊS TESTADOS EM 2000



FONTE: SEED/CELEM - 2000

Diante do perfil sociolingüístico do professor de LE, alvo das atenções de todos os educadores que trabalham na graduação em Letras, passaremos a discutir o perfil do ingressante deste curso, sua história, suas motivações e seu conhecimento prévio na nova língua da qual e pela qual vão se tornar, findos quatro anos, profissionais.

4.1 FASE DIAGNÓSTICA 1: *QUEM SOMOS?*

4.1.2. O perfil Sociolingüístico do Futuro Professor de LE: *O Ingressante de Letras*

Baseando-nos em dados coletados através de questionários e entrevistas com os alunos ingressantes no curso de Letras em 2001 e 2000[1], e em dados coletados junto à Secretaria de Assuntos Acadêmicos, passaremos neste momento a montar e a discutir o perfil deste aluno, buscando entender a formação obtida antes do seu ingresso no curso em estudo, suas crenças e expectativas quanto ao que espera encontrar durante os quatro anos, para assim comparar, explicar com coerência os resultados encontrados com alunos graduandos de 2000 da FECILCAM, bem como aqueles coletados juntos aos seus egressos e egressos de outras instituições.

Ao iniciarmos este perfil queremos explicitar que, sempre que possível, analisaremos os dados em conjunto, ou seja, os dados encontrados em QAI-00 e QAI-01, buscando semelhanças e apontando as diferenças entre os grupos. Para facilitar a leitura e a compreensão, os QAI-00 serão digitados normalmente, enquanto os QAI-01 ficarão em itálico.

Iniciaremos pela faixa etária que compreende os ingressantes do curso de Letras de 2000 de 2001, perfazendo um total de oitenta e seis (86) alunos analisados. A idade encontrada entre os AI-01 mostra-se bastante flexível, comportando alunos desde os dezessete anos (04), até os quarenta e cinco (1), ficando a média em torno dos vinte e quatro anos. Os AI-00 formam um grupo etário mais homogêneo, ficando a média de idade por volta dos vinte e um anos.

---

[1] Todos os dados referentes a estes questionários encontram-se tabulados no Anexo 1 e a composição e objetivos dos mesmos foram discutidos no Capítulo II.

TABELA 2 - FAIXA ETÁRIA DOS INGRESSANTES DE LETRAS NOS ANOS DE 2000 E 2001

Idade	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**30**	**31**	**33**	**34**	**36**	**37**	**38**	**40**	**45**
QAI-00/39	01	08	05	05	02	01	03	01	02	01	03	02	03	01	01	00	00	00	00	00
QAI-01/47	*04*	*04*	*06*	*04*	*05*	*02*	*01*	*02*	*03*	*03*	*01*	*02*	*00*	*02*	*01*	*01*	*02*	*01*	*01*	*01*
Total 86	05	12	11	09	07	03	04	03	05	04	04	04	03	03	02	01	02	01	01	01

40.0% dos alunos residem na própria cidade onde a faculdade esta inserida, enquanto que os demais (59.5%) provêm de cidades circunvizinhas. A grande maioria (90.6%) cursou o ensino médio em escolas públicas, fazendo Educação Geral (45.3%), curso que prepara o educando para continuar os estudos, portanto sem formação profissional específica, e Magistério (38.3%). Esta última informação mostra-se muito relevante, por indicar que muitos alunos já trazem consigo alguns pressupostos ou leituras na área de formação de professores ou do papel do professor no ensino-aprendizagem.

TABELA 3 - FORMAÇÃO INICIAL

Cursos	QA1- 00		QA1- 01	89		Parcial
Ed. Geral	19	48.7%	*20*	*42.5%*	39	45.3%
Magistério *	14	35.8%	*19*	*40.4%*	33	38.3%
Contabilidade	05	12.8%	*04*	*8.5%*	09	10.4%
Edificações	00	0.0%	*02*	*4.2%*	02	2.3%
Supletivo	00	0.0%	*01*	*2.1%*	**01**	**1.1%**
Ad. Geral	00	0.0%	*01*	*2.1%*	**01**	**1.1%**
N/R	01	3.5%	*00*	*0.0%*	**01**	**1.1%**
TOTAL					**86**	**99.6%**
Ensino Público	35	89.7%	*43*	*91.4%*	**78**	**90.6%**
Ensino Privado	04	10.2%	*04*	*8.5%*	**08**	**9.3%**

Buscando entender as razões que os levaram a optar pelo curso de Letras, encontramos em suas respostas pistas fortes de que esta opção foi coerente com uma identificação com o curso (31.3%), e, sobretudo, com suas disciplinas básicas: Inglês, Literatura, e Português, citadas na respectiva ordem de preferência (cf tabela 3). Esta questão revela ainda a existência de dois tipos de motivação necessárias à aquisição de línguas: a integrativa e a instrumental. Segundo Gardner e Lambert (In Krashen, 1982) estas duas

motivações são suficientes para garantir a permanência no curso e a conseqüente aquisição da nova língua, e, no caso, de entender melhor o funcionamento e o uso de sua língua materna.

Observando novamente a tabela mencionada, notamos que as duas motivações estão muito próximas, fato muito positivo para que o curso seja bem aproveitado.

Uma das razões por terem escolhido Letras, citadas pelos AI-99 e AI-00, chamou-nos particularmente a atenção: *adquirir mais conhecimentos e cultura de outros países*. Provavelmente os alunos que apresentaram esta resposta não tenham a consciência da extensão e do significado da mesma; não consigam ainda entender que, ao se dominar com certa competência uma outra língua, tem-se, conseqüentemente, o domínio da cultura de povos que a usam como expressão e manifestação cotidiana de suas vidas, e que, o oposto, entender os costumes e a vida diária de um povo através da língua usada pelo mesmo, leva o aluno à aquisição simultânea desta língua; que saber uma língua implica mais do que somente dominar o sistema abstrato desta língua; que há uma necessidade sociocultural imbricada no processo. Enfim, talvez ainda não possam explicar o papel da competência sociocultural[2] na formação do profissional de Letras, mas esta resposta certamente é indício que uma nova crença está se instaurando nos futuros profissionais, uma vez que parece não fazer parte das crenças dos professores egressos, visto nao ter sido mencionada nos questionários analisados.

TABELA 4 - RAZÕES POR TER ESCOLHIDO O CURSO DE LETRAS

CONTINUA

Razões	QA1 00	QAI 01	Parciais		Tipos de Motivações
Entender e expressar-se adequadamente em português e em inglês	02	*20*	22	25.5%	Instrumental
Afinidades com o curso	11	*16*	27	31.3%	Integrativa

[2] Esta discussão sobre competências foi entabulada no capítulo III e teve como referencial teórico principal autores como Vygotsky, (1989a, 1989b, 1991; Freire (1988); Kramsch (1996); Almeida Filho, (1993, 1997, 1999).

Gostar de línguas (inglesa)	16	*10*	26	30.2%	Integrativa
Gostar de literatura	04	*09*	13	15.1%	Integrativa
					conclusão
Gostar de português	04	*03*	07	8.1%	Integrativa
Querer ser professor de línguas	00	*08*	08	9.3%	Instrumental
Por já ser professor	06	*00*	06	6.9%	Instrumental
Gostar de ler	00	*05*	05	5.8%	Integrativa
Adquirir mais conhecimentos, cultura de outros países, ampliar a visão de mundo	04	*05*	09	10.4%	Integrativa
Melhor curso da FECILCAM	01	*03*	04	4.6%	Integrativa
Gostar da área da Educação	08	*00*	08	9.3%	Integrativa
Mais próximo do curso pretendido	08	*00*	08	9.3%	Instrumental
Por ser uma faculdade pública	04	*00*	04	4.6%	Instrumental
12. Bom campo de trabalho	04	*00*	04	4.6%	Instrumental
13. Embasamento para outro curso	04	*00*	04	4.6%	Instrumental
Outros	06	*01*	07	8.1%	

A falta de uma concepção de língua estrangeira norteada por tais princípios nos currículos de Letras, entre os professores de Letras e autores de livros didáticos, nacionais e ou estrangeiros, levou Fonseca (1997), em sua dissertação de mestrado, a analisar suas próprias aulas de LE em uma universidade do Paraná, usando como material didático somente textos envolvendo aspectos culturais da França.

A leitura e o gostar de ler (10.6%), não mencionados no QAI-99 e fracamente mencionados no QAI-00, chamou-nos a atenção, agora trazendo uma certa preocupação. Embora tenham enfrentado um vestibular, que implicaria leituras dos clássicos da nossa literatura, ou de revistas e jornais para manterem-se atualizados e poderem discorrer melhor na redação, o perfil dos nossos ingressantes indica que não são leitores assíduos, nem de literatura, brasileira ou universal, nem de jornais e revistas. A leitura não se faz presente no cotidiano da maioria dos candidatos (QAI-00), conforme as tabelas abaixo.

TABELA 5- ÚLTIMOS LIVROS LIDOS (QAI-01)

Nenhum	10	21.2%	Literatura de massa	10	21.2%
Clássicos: Vestibular	19	40.4%	Lit. Contemporânea	05	10.6%
Clássicos: Lit.universal	01	2.1%	Lit. Em língua inglesa	02	4.2%

TABELA 6 - REVISTAS E JORNAIS (QAI-010)

Revistas	Semanais		Evangélicas		Científicas		Populares		Em inglês		nenhuma	
	22	46.8%	04	8.5%	06	12.7%	06	12.7%	01	2.1%	05	10.6%
Jornais	23	48.9%									nenhum	
											24	51.0%

Esta situação é passível de ser explicada pelos sérios problemas econômicos, ditados pelo baixo poder aquisitivo da população de classe média e baixa no Brasil, que, muitas vezes, luta apenas para conseguir sobreviver. Neste contexto, comprar livros ou revistas torna-se privilégio de poucos. Porém, se relacionarmos este não hábito de ler ao potencial que se perde com a falta de leitura, e ao seu papel no desenvolvimento do ser humano (Freire, 1992, Kleiman,1991), e, especificamente no caso, na formação do professor de LE (Coracini, 1995) vemos que será necessário que os professores do curso de Letras despertem este lado ainda adormecido nos seus novos alunos. Não apenas como um gosto ou hábito, mas como única saída para a escola do futuro, que investe em cada aluno, descobrindo sua área de interesse, lutando para instaurar ali a leitura como prática de elevação da percepção do mundo (Perroti In Venturelli, 1995:175).

Infelizmente, esta não é a prática nos cursos de Letras. Podemos ilustrar com comentários de professores egressos do curso de Letras, no QP2, quanto ao papel da leitura na graduação.

> 'Alguns professores eram excelentes, porém outros deixaram muito a desejar. Algumas aulas eram 'matadas', nao se exigia leituras mais profundas que hoje fazem falta para nossa atuação em sala de aula.'QP1:5

> 'Os alunos deveriam estar em constante acompanhamento, atualizados com os novos paradigmas em LE, através de leituras indicadas pelos professores.'QP2:3

Freire (1992), cujos princípios norteiam fundamentalmente nossa filosofia educacional, tanto nesta tese, quanto na vida profissional, coloca a interdependência dinâmica entre leitura da palavra e leitura de mundo, entre linguagem e realidade, e deste amálgama decorrendo a visão crítica do ato de ler. Das percepções geradas extratextualmente, que se articulam diretamente com os modelos cognitivos de contextos

construídos socialmente[3], resulta a compreensão do texto.

Por sua vez, Coracini (1995) alerta para o fato de que mudanças coerentes, verdadeiras e não apenas 'maquiagens na prática de ensino' de línguas só ocorrerão se mudarem as atitudes e percepções que o professor tem de noções fundamentais, tais como: a noção do seja linguagem, do que seja aprender e ensinar línguas, bem a noção do que seja uma aula de leitura em língua materna ou estrangeira.

É interessante notar também como as respostas ao QAI-00 indicam maturidade dos alunos ingressantes quanto ao papel do profissional da linguagem no mercado de trabalho.

Eles apontam a necessidade deste ser bem qualificado (31.9%), já que é um elemento muito importante frente à globalização (29.7%) e desta maneira sabem que precisam de constante atualização e dedicação (10.6%). Demonstram ciência de que o mercado de trabalho encontra-se muito concorrido, porém que ainda absorve os profissionais competentes (31.9%) e proficientes em línguas (19.1%). Contrapondo-se ao sonho, podemos inserir alguns comentários dos professores egressos de Letras que participaram desta pesquisa concernentes a esta necessidade de formação continuada do professor de línguas que retratam a realidade vivida por eles quando ingressos no mercado de trabalho:

'Senti necessidade de muitos cursos de atualização.' QP2: ECLOI,1

'Nunca se tem cursos na área de língua inglesa' QP2: ECLOI,2

Quanto às expectativas que têm quanto ao curso escolhido, suas respostas indicam que são altas, pertinentes e coerentes com as razões pela opção feita por Letras, discutidas anteriormente. A tabela 6 abaixo ilustra esta afirmação.

---

[3] Van Dijk (1997, 1993) propõe a teoria dos modelos cognitivos de contextos que foi expandida por Basso (2001) para entender o processo que ocorre com o leitor em LE, analisando como as pistas contextuais em língua materna direcionam a compreensão textual e vão sendo gradativamente substituídas por modelos já construídos na nova língua, à medida que a competência e autonomia vão crescendo na LE.

TABELA 7- EXPECTATIVAS QUANTO AO CURSO DE LETRAS (QAI-01)

Conseguir uma boa qualificação para a futura profissão	17	36.1%
Atender aos anseios e necessidades	13	27.6%
Adquirir mais conhecimentos	11	23.4%
Dominar com grande proficiência a língua inglesa	08	17.0%
Dominar muito bem as línguas materna e inglesa	06	12.7%
Curso dinâmico, interessante, mais prático do que teórico.	03	6.3%
Instrumento para o alcance da cidadania	02	4.2%
Outros	02	4.2%

Para encerrarmos a parte geral deste perfil, vamos discutir as respostas dadas a respeito da formação obtida durante o curso de Letras. Com esta pergunta, planejamos obter noções sobre as áreas de competências que eles julgavam necessárias a um profissional da linguagem, e, portanto, já almejadas de serem alcançadas no decorrer do curso. As respostas novamente indicam maturidade e objetividade. Algumas delas deveriam ser alcançadas, uma vez que representam o mínimo que qualquer ingressante em um curso de graduação poderia esperar, dadas condições como uma boa estruturação do curso/grade, recursos humanos bem qualificados – professores, recursos físicos atualizados e disponíveis – biblioteca, laboratórios, e com alunos assumindo consigo mesmos o compromisso pela sua formação.

TABELA 8 - OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS NO FINAL DO CURSO O FINAL DO CURSO

Como você espera sair do curso de Letras	QAI-00	*QAI-01*	Parciais	
Um profissional competente em todas as áreas de conhecimento necessárias ao exercício da profissão	36	*34*	70	81.3%
Preparado para ser um bom professor	05	*16*	21	24.4%
Com um bom domínio da língua inglesa (dar aulas de inglês em escolas especializadas)	04	*12*	16	18.6%
Conhecendo literatura profundamente	00	*02*	02	2.3%
Conhecendo bem o latim	00	*01*	01	1.1%
Bom emprego	11	*00*	11	1.1%
Ter boa conduta profissional	02	*00*	02	2.3%
Satisfeita por ter atendido aos meus anseios	02	*06*	08	9.3%
Melhor aluno	00	*02*	02	2.3%
Embasamento para novos estudos	08	*00*	08	9.3%
Maior capacidade para viver em sociedade	04	*00*	04	4.6%
Valorização pessoal	04	*00*	04	4.6%

As outras expectativas e desejos não poderão se tornar totalmente realidade dentro da estrutura organizacional do ainda vigente currículo de Letras que se fecha praticamente nas licenciaturas, não abrindo outras opções frente às novas necessidades do mercado:

		conclusão
Preparado para ser intérprete	03	6.3%
Editor de revistas e jornais	02	4.2%
Preparado para ingressar em Jornalismo	02	4.2%
Preparado para cursar ou trabalhar na área de publicidade e propaganda	01	2.1%

Almeida Filho (2000)[4] sugere outras áreas que poderiam caber em currículos de Letras, algumas encontradas nas respostas dos alunos, outras inovadoras, como a possibilidade de previsões nestes currículos ou cursos para requisitos de formação permanente, em serviço, de formadores em níveis posteriores à graduação, no aperfeiçoamento, na especialização latu sensu, no mestrado e no doutorado.

Segundo Teixeira (1989:73), a atual organização do curso de Letras advém ainda de 1930, quando foi criada a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no Brasil, que viria, tardiamente, reviver as fontes da tradição, implantando os estudos acadêmicos 'desinteressados' como a base da cultura nacional. Desde então poucas novidades foram introduzidas, sendo a Lingüística a única que passou a reger, juntamente com as duas disciplinas mestras - Língua Portuguesa e Literatura Brasileira todo o curso, enquanto que as demais estão sempre tentando se sustentar, buscando espaço e voz para se destacar na desarmonizada sinfonia das Letras mal tocadas.

Assim, perdido entre as tentativas de sustentar o conservadorismo dos estudos clássicos, chamados 'desinteressados' e o pragmatismo ditado pelo mundo globalizado, encontra-se o currículo de Letras (Teixeira, op. cit, Almeida Filho, 2000, Perrenoud, 1999).

---

[4] O autor faz uma breve análise da atual situação dos currículos de Letras, propondo algumas alternativas merecedoras de reflexão conjunta pelos formadores de formadores.

Perrenoud (1999)[5] aponta e discute esta dicotomia sob a qual a escola de todos os níveis tem vivido, colocando que os defensores de ambas investem muitos esforços para convencer os demais de que estão no caminho certo. Enquanto esta luta teórica, restrita a poucos membros da academia que se mostram interessados, acontece, os frutos e os verdadeiros motivos da existência do Curso de Letras, continuam a sofrer as alguras de um curso que já não sabe mais explicar **por quê** veio, **para quê** e **por quê** continua . Bem a propósito, inserimos o comentário de uma professora participante desta pesquisa:

> 'Deveria-se ou aumentar a carga horária de Latim, para que pudéssemos aprender alguma coisa, ou que fosse eliminado. Como está não é possível continuar.'(QP2:3)

Mudanças são sonhadas, porém sua implementação sempre requer uma luta entre os que decidem o futuro de nossas Letras. Almeida Filho (op. cit) aponta algumas causas para tamanha resistência, verificadas em todos os cursos de Letras do país: a não prioridade para a formação de quadros para a educação nacional; a tentativa de amenizar a situação, através de subtração ou adição de disciplinas; redução ou aumento de carga horária, todas condicionadas à disponibilidade do corpo docente; os direitos adquiridos pelos professores mais antigos; sistema de avaliação não coerente com o verdadeiro sentido de ensinar/aprender; tudo isto aliado ao seu surgimento no passado no seio de nossa elite descomprometida com a construção do bem-estar coletivo (cf Teixeira, op.cit). Voltaremos a discutir o currículo de Letras, ainda neste capítulo.

Após discutidas as questões mais importantes a respeito da formação geral do gradunado em Letras, seus desejos e expectativas, passaremos a seguir à parte específica concernente a sua competência discursiva na LE.

Durante toda a nossa experiência como professora no curso de Letras (catorze

---

[5] Conforme discutido no Capítulo III desta tese, Perrenoud (1999) discute a possibilidade de se construir competências desde a escola e para sustentar sua argumentação mostra os desencontros vividos pela escola em geral quando se trata de seus objetivos finais, buscados pelo currículo explícito.

anos), temos observado que os professores de Língua Inglesa reclamam da falta de motivação dos alunos pela disciplina e que muitos dizem ter sido obrigados a fazer Língua Inglesa, uma vez que a faculdade só oferece licenciatura dupla: Português e Inglês. Com base nestas informações, as respostas encontradas surpreenderam pelo número de alunos que escolheram o curso por gostar de inglês (23.4%), querer entender e expressar-se adequadamente em português e em inglês (42,5%), mas, sobretudo, por colocar nesta disciplina grande parte de sua motivação para alcançar seus objetivos futuros com relação à profissão. Vejamos algumas das respostas dadas ao QA1 e QA2 que ilustram esta afirmação:

TABELA 9– MOTIVAÇÃO PARA APRENDER LÍNGUA INGLESA

	QAI 00	*QAI 01*	Parciais	
O mercado de trabalho exige um bom domínio da língua inglesa atualmente (QAI2:q12)	00	*35*	35	40.6%
Um profissional competente em todas as áreas de conhecimento necessárias ao exercício da profissão (QAI2:9 e QAI1:6)	36	*34*	70	81.3%
Preparado para ser um bom professor (QAI2:11 e QAI1:6)	03	*16*	19	22.0%
Com um bom domínio da língua inglesa (QAI2:11)	00	*12*	12	13.9%
Bom emprego (QAI1: 6)	11	*00*	11	12.7%
A globalização exige que se domine a língua inglesa (QAI2:12)	00	*09*	09	10.4%
Dominar com grande proficiência a língua inglesa (QAI2:9)	00	*08*	08	9.3%
Dominar muito bem as línguas materna e inglesa (QAI2:9)	00	*06*	06	6.9%
E necessário falar a língua inglesa fluentemente para ser um bom profissional (QAI2:12)	00	*03*	03	3.4%
Ter boa conduta profissional (QAI1:6)	02	*00*	02	2.3%
Dar aulas em escolas especializadas (QAI1:6)	02	*00*	02	2.3%
Dar aulas em cursinhos ou nos ensinos fundamental e médio (QAI1:6)	02	*00*	02	2.3%
Ensinar Inglês para crianças (QAI1:6)	02	*00*	02	2.3%

Tentando identificar se os fatores afetivos carregavam alguma influência no aprender de uma nova língua, de acordo com a percepção ainda leiga destes alunos, podemos observar que eles crêem que atitudes positivas como autoconfiança, importância de se saber outra língua, vontade de conhecê-la por gostar dela, são indicados como positivos para a aprendizagem, enquanto que muita dificuldade para aprender outra língua, falta de conhecimento prévio, insegurança, timidez e o preferir Português (uma resposta apenas) são atitudes negativas que podem interferir no alcance de um bom desempenho e uma mais

rápida aquisição da nova língua.

Este posicionamento encontra respaldo em Vygostsky (1989a,1989b) e em vários lingüistas aplicados (Almeida Filho, 1993, 1997, 1999; Baghin, 1994; Basso, 1999; (Macowski), 1988, 1993; Brown, 1994; Freitas, 1996; Gardner & Lambert, 1975; Moser, 1994; Schumann, 1975), porém tem em Krashen (1982a, 1982b, 1983) seu maior defensor com a hipótese do 'filtro afetivo' pertencente a sua teoria de aquisição.[6] Segundo Basso (1999), pode-se entender filtro afetivo como o primeiro obstáculo interno com o qual o insumo se depara antes de ser processado pelo organizador mental do indivíduo. Nele se configuram os medos, as ansiedades, a auto-estima, as tensões, os bloqueios, a motivação ou a desmotivação que impedem ou facilitam a aquisição de uma nova língua. A hipótese do filtro afetivo tenta explicar porque determinados conteúdos na língua-alvo são adquiridos mais fácil, diferente e não igualmente por cada pessoa.

A presença de atitudes negativas ou de um filtro afetivo mal configurado em relação ao ensino/aprendizagem de uma nova língua foi registrada na fala dos graduandos de Letras (ACLE-4 – QA3), sujeitos primários desta pesquisa. Perguntados sobre o que saberiam fazer na nova língua, encontramos:

> 'Muito pouco. Acho que quase nada. (QA3-2)
>
> 'Sinceramente, eu não sei. Esqueço tudo, quando me sinto pressionada. Isto acontece também em Português.'(QA2)

Tendo em vista estarem iniciando a disciplina Prática de Ensino, tentamos diagnosticar se havia algum bloqueio, insegurança quanto à perspectiva de darem os primeiros passos na direção de serem professores de LE e se achavam preparados para tal. Os dados coletados revelaram que precisavam de muito suporte e segurança (dezesseis

---

[6] McLaughlin (1992) e White (1997) travam grande disputa teórico-acadêmica com o autor citado, tentando provar a não sustentabilidade de sua teoria por falta de pesquisas suficientes que a convalidem.

alunos deram esta resposta) e que estavam com muito receio e medo (três). Isto pode em parte explicar os resultados encontrados quando da regência destes alunos[7].

TABELA 10 – CRENÇAS QUANTO À PRÁTICA DE ENSINO

Crenças quanto à Prática de Ensino	
Apontar caminhos para melhorar a prática, a ter **segurança**, suporte	**16**
Ensine a ensinar a LE a outros, **de forma a motivar os alunos**	**03**

Comentários encontrados no QA3:

'Que aconteça um milagre, pois eu quero aprender!' QA3:6

' Maior atenção para com a língua estrangeira com respeito à direção e Departamento." QA3:7

'Eu espero adquirir algumas técnicas ou métodos para repassar os conhecimentos adquiridos e suprir as minhas deficiências.' QA3-10

'Destrua meus medos de enfrentar uma sala de aula.' QA3-13

'De repente eu me pergunto: Será que saberei ensinar, se o que sei é tão pouco?' QA3-14

Os dados acima revelam que há realmente uma falta de preparo, uma falta de ver o aluno de Letras como professor durante o curso. A disciplina Lingüística Aplicada não consta do currículo e a Prática de Ensino acontece somente no último ano, por vezes concentrada no último semestre do curso, o que concorre para o que, muito oportunamente, tenha sido colocado pelos alunos do quarto ano:

'Não tenho noção do que venha a ser esta disciplina e de como será aplicada.'

QA3-9

'Uma delas é a de deixar a postura de acadêmico e assumir a postura de uma boa professora.' QA3-11

''Não vai ser a salvadora da pátria, mas que me apóie nas minhas deficiências.' QA3-8

Por outro lado, muitos destes problemas de fundo afetivo e motivacional, podem estar relacionados com outra hipótese considerada por Krashen (op.cit) como causativa para aquisição de uma nova língua – a do insumo – bem como parece neste momento mostrar-se

[7] Toda esta problemática será discutida na seção que trata de compor o perfil do professor de LE.

relevante também para o próximo ponto de reflexão e análise sobre o perfil dos ingressantes de Letras que será discutir o nível de proficiência na nova língua (no caso a inglesa) alcançado por eles antes de iniciarem o curso de Letras e como o alcançaram.

Primeiramente, queremos **re**-definir a palavra **insumo** nesta tese. Quando Krashen (op.cit) colocou a hipótese do insumo como causativa para aquisição de uma nova língua, ele trouxe as características essenciais que este insumo deveria conter para que fosse considerado de ótima qualidade: ser interessante, relevante, não ser seqüenciado gramaticalmente, estar mais voltado ao uso do que à forma e ser compreensível, isto é, estar um pouco além do nível do conhecimento do aprendiz de uma segunda língua. Esta definição, portanto, não consegue abarcar nem o aprendiz de uma língua estrangeira, que não se encontra imerso na nova língua, e menos ainda o aluno-professor ainda em formação na LE. Assim, por falta de outra palavra que inclua o que acreditamos ser necessário a esta formação, estaremos usando a palavra insumo para significar toda e qualquer amostra na língua-alvo oferecida ao **aluno-professor,** objetivando promover sua aquisição, sem, contudo, deixar de contemplar sua aprendizagem; ter foco maior no uso, porém explicitando os sub-sistemas lingüísticos envolvidos neste uso; não ser seqüenciado pelos tópicos gramaticais, mas ter havido oportunidades várias durante o curso para que as estruturas necessárias tenham sido trabalhadas e entendidas enquanto uso; estar dentro da capacidade potencial do aluno-professor e, finalmente, incluir **reflexões sobre seu uso e aplicabilidade em sala de aula.** Um insumo com tais características não poderá ser avaliado de forma tradicional, por esta razão, discutimos sobre avaliação, no capitulo anterior, trazendo a posição de grandes pesquisadores como Vygostsky, 1992a, b; O'Malley, 1996; Scaramucci, 1993, 1997; Almeida Filho, 1993, 1998; Xavier, 1998; Demo, 1991, entre outros.

Passaremos agora a discutir o tipo de formação na nova língua que estes alunos receberam antes de ingressar no curso de Letras. **55.6%** dizem não ter feito cursos de línguas. Isto nos leva a deduzir que seu conhecimento assenta-se basicamente no que viram e

estudaram nos ensinos Fundamental e Médio.

Segundo os professores (PRP)[8] ouvidos nesta tese, este ensino deixa a desejar em vários sentidos e por vários motivos, tais como: poucas condições da escola, reduzido número de aulas, alunos desmotivados, e pela própria falta de proficiência lingüístico-comunicativa – Competência Discursiva – dos professores na língua que lecionam, que acaba por desmotivar a si mesmos e conseqüentemente seus alunos.

Esta falta de proficiência parece ser o ponto mais vulnerável e certamente é o que recebe mais reclamações por parte dos professores de LE. Consolo (1996) traz novamente o assunto em debate, confirmando um número bem razoável de professores de LE que não possui competência mínima na língua (em) que leciona, o que fatalmente concorre para um ensino menos eficaz e sem a qualidade necessária. Voltaremos a esta discussão nesta tese ao analisarmos a formação do professor em serviço e em pré-serviço.

TABELA 11 – CURSOS DE LÍNGUAS

Já fez algum curso particular de uma LE?										
	QAI1	*QAI2*	Total							
Nao	25	*23*			48	55.6%				
Sim	14	*24*			38	44.1%				
		Qual (s)	QAI1	QAI2						
		Inglês	06	*19*	25	65.7%	Básico Interm.	04	*13*	17	68.0%
							Avançado				
							Exterior	02	*04*	06	24.0%
									02	02	8.0%
		Espanhol	03	*02*	05	13.1%	Curso	02	*02*	04	80.0%
							completo				
							incompleto	01	*00*	01	20.0%
		Francês	02	*00*	02	5.2%	Um ano	02	*00*	02	100%
		Italiano	01	*02*	03	7.8%	Curso	01	*02*	03	100%
							completo				
		N/R	02	01	03	7.8%					

Retornando ao perfil dos alunos ingressantes, podemos verificar que 44.1% já tiveram ou estão tendo algum tipo de contato com uma nova língua durante sua formação. Atualmente 65.7% estão cursando inglês, divididos em nível básico e intermediário – 68%,

[8] Confira toda a tabulação dos Questionários 1, 2 e 3 nos anexos desta tese.

Atualmente 65.7% estão cursando inglês, divididos em nível básico e intermediário – 68%, nível avançado 24.0% e 8.0% em cursos no exterior. Isto é um índice muito bom para o grupo, pois reafirma que gosta realmente de inglês. Outro dado interessante é que cinco deles têm a experiência de ter aprendido outras línguas que não a inglesa. Experienciar o aprender de outras línguas pode despertar ou trazer uma maior conscientização de estratégias positivas utilizadas, que podem levá-los a uma mais rápida aquisição da língua inglesa.

Continuando a analisar as respostas concernentes à aprendizagem de língua inglesa, encontramos um ligeiro desequilíbrio entre os dados iniciais, que objetivavam conseguir uma idéia sobre a formação em língua inglesa trazida para os bancos universitários com aqueles encontrados ao discutir exatamente o nível de proficiência discursiva deles com relação às diferentes habilidades. Vimos que 40.3% diziam estar em nível intermediário e avançado de proficiência em língua inglesa, o que nos preparava certamente para encontrar algo semelhante quando partíssemos para a discussão das competências no discurso mais especificamente. Esta hipótese não se confirmou, conforme ilustraremos a seguir.

Buscando informações sobre o perfil dos ingressantes nas chamadas 'habilidades'(ouvir, falar, ler e ouvir) indagamos especificamente sobre a capacidade deles de se engajarem em situações discursivas orais. Os resultados revelaram que somente **8.5%** (quatro alunos) classificaram seu nível como **bom** (nenhum ótimo foi encontrado nas respostas abertas dadas ao questionário), ficando **19.1% com razoável, 31.2% como proficiência mínima**, enquanto que **38.2%** admitem **não ter proficiência alguma**, perfazendo estes dois últimos dados um total de **70.1%,** bastante longe dos **40.3%** que disseram estar cursando inglês em nível avançado e intermediário em escolas de idiomas na região. (cf tabela onze abaixo)

Quanto à capacidade dos ingressantes na produção do discurso escrito, os dados novamente confirmam a dissonância entre fazer cursos de idiomas e a capacidade de usar a

nova língua discursivamente. Apenas **8.5%** dos alunos disseram ter um **bom** nível de proficiência (novamente não foi encontrado nenhum ótimo ou excelente entre as respostas abertas ao questionário para ingressantes), **10.6%** disseram ser **razoáveis** no discurso escrito, enquanto que **23.4%** disseram ter o mínimo de competência nesta área e **44.6%** **nenhuma proficiência**, novamente encontrando o total de **68.0%** contradizendo os **40.3%** que fazem cursos particulares.

Estes dados concernentes à produção discursiva, seja oral escrita, podem apontar para o tipo de aulas que vêm sido trabalhadas, nos cursos particulares de idiomas, nos ensinos Fundamental e Médio, assim como na universidade, como veremos mais adiante. Revelam ainda a abordagem e a conseqüente metodologia desenvolvida pelos professores para realizarem seu ensino. Um ensino que certamente não privilegia o aluno ou a criatividade deste, que não lhe dá direito a voz, ou a faz ser eco da voz do professor ou do autor do livro didático[9]. As interações são do tipo 'engessadas'[10], ou rotineiras e quase nunca vêm no bojo de verdades vivenciadas pelos alunos, ou de assuntos que realmente lhes façam sentido, ou que lhe despertem a criticidade e singularidade de pensamento na nova língua.

TABELA 12 - COMENTE SOBRE SUA COMPETÊNCIA QUANTO AO USO DA LÍNGUA INGLESA, NAS CHAMADAS 'HABILIDADES' (FALAR E ESCREVER, OUVIR E LER)

Produção do discurso oral (speaking)	Bom nível de proficiência	4	8.5%
	Proficiência razoável em se expressar oralmente	9	19.1%
	Proficiência mínima para se expressar oralmente	15	31.9%
	Nenhuma proficiência	18	38.2%
		(33)	(70.1%)
	Não respondeu	1	2.1%
Produção do discurso escrito (writing)	Bom nível de proficiência	4	8.5%
	Proficiência razoável	5	10.6%
	Proficiência mínima	11	23.4%
	Nenhuma proficiência	21	44.6%
		(32)	(68.0%)
	Não respondeu	4	8.5%

Isto nos remete a discussões entabuladas em revistas brasileiras nos últimos anos à

[9] Confira esta discussão na introdução da resenha sobre avaliação.

[10] Almeida Filho (1998) comunicação pessoal durante curso na FECILCAM.

respeito da discrepância entre o número muito grande de escolas particulares de idiomas, sobretudo de inglês, no Brasil e a baixa qualidade de ensino ofertado, que, em muitos casos não atendem às necessidades dos alunos, aos seus objetivos[11], não favorecendo as competências necessárias a um usuário da nova língua.

Tentando descobrir a abordagem de aprender (Almeida Filho, 1993) ou cultura de aprender (Barcelos, 1995, 1999, 2001) uma nova língua que os alunos de 2000 tinham, aplicamos um questionário simples que serviu como aula de Língua Inglesa, enquanto refletiam sobre suas preferências quanto a aprender. Estiveram presentes nesta aula quarenta e três alunos e os resultados podem ser vistos na próxima tabela.

Optamos por deixar o questionário tal como foi aplicado (em inglês) e negritar as opções escolhidas pela metade ou mais de alunos do grupo pesquisado, porque elas nos revelam algumas características que merecem ser consideradas, já que podem oferecer suporte para o trabalho nos anos posteriores, além de apontar fortemente para as preferências e estratégias que compõem o perfil deste grupo.

TABELA 13 - HOW DO YOU LIKE TO LEARN ANOTHER LANGUAGE?

I like this activity	Very much	It is ok	Not at all	No answer
1. listening to cassettes	**38**	06	00	
2. making lists of vocabulary	**22**	15	06	
3. playing games	19	19	05	
4. asking questions	09	**32**	02	
5. doing exercises	**20**	**22**	01	
6. learning a dialogue	**34**	08	01	
7. listening to songs	**40**	03	00	
8. making posters	11	**27**	06	
9. singing songs	**38**	05	00	
10. doing a project	02	**30**	11	
11. speaking in pairs	**30**	12	01	
12. talking about pictures	**23**	17	03	
13. reading texts in the textbooks	**24**	14	05	
14. doing pronunciation exercises	**31**	10	02	

[11] Revistas como Veja e Isto É têm apontado a ineficiência da grande maioria dos cursos em inglês no Brasil que não conseguem dar um nível de proficiência sequer razoável aos seus alunos.

17. writing sentences	13	**21**	08	01
18. watching videos	**38**	05	00	
19. working in a big group	**21**	12	10	
20. doing role plays	17	12	14	
21. another thing that you like to do				
- videoke				08
- homework				04
- books				02
- trips				03
- translating songs				01
- working in small groups				01
- everything				02
- to teach and learn				01
- translating				01
- watching TV				01

Podemos observar que os alunos trazem resquícios de aprender outra língua, baseando-se nos princípios audiolingualistas[12]. Esta conclusão encontra suporte nas respostas 1,2,6,13,14. Assim, estes alunos preferem os pequenos diálogos (drills), o uso de fitas cassetes e exercícios para a pronúncia, característicos dos princípios e regras que compõem tal método.

Traçado o segundo perfil nesta tese – dos ingressantes de Letras –, passaremos à fase diagnóstica 2, na qual tentaremos, através da pergunta: 'Como estamos?' explicitar o perfil da Competência Discursiva, aberta nas micro-competências Lingüística e Comunicativa dos sujeitos de pesquisa envolvidos.

[12] Para discutirmos questões de métodos e abordagens, estaremos nos baseando, sobretudo, em Almeida Filho , 1993, 1997; Brown , 1995; Basso, 1999; Celce-Murcia, 1990.

4.2 FASE DIAGNÓSTICA 2: *COMO ESTAMOS?*

4.2.1 O Perfil Lingüístico-comunicativo do Futuro e do Já Professor de LE: *O Teste para professores de LE*

> *A proficiência se constituiria em saber usar a língua em contextos variados, adequados às situações socioculturais ou profissionais e aos seus interlocutores. (Scaramucci, 1995:80)*

Iniciaremos a composição desta fase diagnóstica, analisando primeiramente o teste de proficiência a que foram submetidos os **PRP,** bem como os alunos do quarto e do primeiro anos do Curso de Letras sob estudo - **ACLE-4** e **ACLE-1,** para depois, coerentemente com o tipo de pesquisa escolhida para esta tese, triangularemos os dados, trazendo as vozes destes alunos, obtidas pelos questionários aplicados durante a coleta de dados desta tese[96].

Na primeira etapa do Programa de Capacitação da SEED – Projeto ELT-PARANÁ-, em abril de 2000, foram testados 1243 professores de Inglês de um total de 4.270, que estavam atuando na área, objetivando explicitar o nível de proficiência dos mesmos, para que pudessem se engajar nos cursos que seriam oferecidos através de um convênio com o Conselho Britânico, em parceria com os NAPs, conforme discutido anteriormente nesta tese.

Com relação aos **ACLE**, fizeram o teste 35 alunos do quarto ano e 47 alunos do primeiro ano, cujos resultados passaremos a analisar juntamente com uma reflexão sobre o teste.

---

[96] Conferir descrição dos instrumentos de pesquisa no Capítulo II desta tese.

4.2.1.1 Análise do TET: Teste para Professores de Inglês

O primeiro teste[97] aplicado constou de dois blocos, um de compreensão do discurso oral (Listening) e outro de compreensão de textos escritos (Reading) e de conhecimento do sistema abstrato da língua inglesa (Language Use), ficando, portanto, a produção do discurso oral (Speaking) e do discurso escrito sem serem avaliados[98] neste teste. A produção escrita ficou restrita ao nível da frase, discutido no Capítulo II e no decorrer desta fase.

Um segundo teste foi aplicado no final de dezembro somente para um grupo seleto de professores, que, tendo alcançado o nível 4[99] (doravante banda 4) no primeiro teste, foram convidados a participar de um curso a distância, ao nível de aperfeiçoamento, em parceria com a Open University na Inglaterra, servindo este segundo teste como uma amostra deste curso piloto. A estrutura do segundo teste foi exatamente a mesma do primeiro, contendo inclusive algumas questões do teste anterior, que foram prontamente lembradas por alguns professores. A única diferença foi que nesta segunda etapa, foram testados alguns professores, escolhidos aleatoriamente pela equipe do Conselho Britânico, quanto à sua competência oral. Estes professores fizeram o teste em duplas e o desempenho foi analisado por dois tutores, que seguiram as orientações dadas pela instituição que elaborou a parte escrita dos testes.

Optamos por usar e analisar nesta tese somente o primeiro deles, por ter sido este o primeiro teste aplicado aos professores da rede pública e por ter alcançado um grande número deles. Devemos lembrar também que foi o primeiro deste tipo de teste feito com os

---

[97] Colocamos uma cópia do teste no Anexo 5 desta tese.

[98] Parece-nos relevante lembrar a discussão feita no Capítulo III sobre a inadequação de testes padronizados para conter todo o processo de elaboração mental, em se tratando de uma nova língua.

[99] Estaremos empregando a terminologia adotada pela instituição promotora do teste (Conselho Britânico) que classifica os níveis alcançados em bandas (bands), embora o Glossário de Lingüística Aplicada sugira o termo faixa.

alunos do curso de Letras em estudo.

Por outro lado, a opção e a aceitação de testes padronizados, em muito devido ao grande número de pessoas a serem atingidas, imprime a necessidade de fazermos uma análise mais aprofundada, porém sucinta, do teste utilizado, numa tentativa de colaborar com a área da Lingüística Aplicada e, conseqüentemente, com os professores de LE, os quais, segundo Irvine-Niakaris (1997:16), não têm tido recentes atualizações na área de avaliação.

Paralelamente a esta análise, trazemos os resultados conseguidos pelos alunos do Curso de Letras em Estudo (**ACLE**), estabelecendo assim o pano de fundo para todas as discussões no decorrer desta tese. Não pudemos fazer tal análise com referência aos **PRP**, porque a SEED divulgou somente a listagem com resultado final de cada professor, mas não fez um estudo particularizado sobre os erros e acertos em cada questão, o que será feito neste momento.

- Análise particularizada do teste aplicado

O TET foi/é dividido em duas partes: a primeira contendo somente material para a compreensão do discurso oral, com tempo determinado de trinta minutos para sua realização, sendo cada questão repetida duas vezes, e a segunda objetivando buscar o nível de competência em leitura e do conhecimento gramatical do professor, com tempo estipulado em uma hora.

Portanto, mesmo não sendo o objetivo deste trabalho discutir as classicamente chamadas de 'habilidades' (ouvir,falar, ler e escrever), faremos simultaneamente à análise dos dados, uma revisão de alguns conceitos e modelos teóricos que têm sustentado o ensino e a pesquisa nas últimas décadas, focalizando principalmente as duas maiores áreas cobertas

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

pelo teste – compreensão oral e compreensão escrita'[100].

Primeira parte: Compreensão Oral

A importância da compreensão do discurso oral no ensino-aprendizagem de uma LE não pode ser subestimada uma vez que, conforme discutimos na introdução deste trabalho, esta competência constitui-se no ponto crucial e no mais difícil de ser alcançado pelos professores de língua inglesa no Brasil. Assim, mesmo não sendo, talvez até mesmo por esta razão, a habilidade mais enfatizada no ensino, ela se torna fundamental para a formação do futuro professor de línguas. Por ela, internalizamos informações lingüísticas sem as quais não poderíamos produzir e interagir na língua-alvo verdadeiramente, com finalidades reais e significativas.

Estes não eram os pressupostos da metodologia audiolingualista que apontou na década de 70 no Brasil, persistindo firmemente até agora, sobretudo em escolas particulares de ensino de inglês e nos livros didáticos. Esta metodologia pede dos alunos a produção na nova língua desde o seu primeiro contato, portanto sem sua internalização anterior. Baseado na teoria do condicionamento, em linhas gerais, este método acredita que com estímulos e reforços suficientes, tendo o professor como modelo (o nativo era considerado o melhor professor), as fitas cassetes/computadores como principal recurso, e a repetição como a principal técnica, o aluno consegue estocar estruturas e vocabulário que poderão ser utilizados em situações reais, quando necessário. Assim, os conteúdos, a relevância dos diálogos (drills) não são questionados, uma vez que as aulas de LE são vistas como momentos de se aprender a língua e não para interagir verdadeiramente nesta nova língua.

Dentre outros motivos, esta visão estreita de compreensão e produção oral, bem

---

[100] Optamos por manter os termos em inglês, uma vez que já são conhecidos pelos professores da área, o que facilitará a compreensão da análise dos dados.

como na compreensão e produção do discurso escrito no ensino-aprendizagem de uma LE ocasionou e gerou um novo paradigma científico para a área de LE no mundo: o movimento comunicativo, que resultou da chamada Abordagem Comunicativa (Almeida Filho, 1993, 1997; Brown, 1994; Celce-Murcia, 1991). Pensando, sobretudo, no papel que a compreensão oral desempenha para a competência do aprendiz de uma LE, Asher (1977) propõe o método 'Total Physical Response' que provê ao aluno grande quantidade de amostra de linguagem oral, para que seja internalizada antes de sua produção. Krashen (1982a, 1982b,1983), considerando o papel do insumo oral e escrito no desempenho do aluno na nova língua, propõe o método Natural Approach, que, através do chamado 'período de silêncio', garantirá o tempo de internalização necessário do insumo para que a produção posterior seja maximizada e venha sem bloqueios afetivos e inseguranças.

No Brasil, esta abordagem, embora dita como usada e empregada pela maioria dos professores de LE, pesquisas qualitativas (Mattos, 1998; Blatyta, 1995; Basso, 1999; Alvarenga, 1999; Teixeira da Silva, 2000) revelam que as aulas continuam praticamente iguais ao que sempre foram: pouca mudança nas concepções de LE, de ensinar e de aprender uma LE, tripé que, segundo Almeida Filho (op. cit), Brown (op.cit) sustenta toda abordagem de um professor; os papéis de professor e de aluno continuam como antes: aquele centralizador do saber, transmissor; este como receptor passivo, ou depositário do saber (Freire, 1988); a área de análise e produção de materiais pouco tem modificado, ficando os materiais produzidos numa fase de transição, chamada por Basso (1999) de 'pseudo-comunicativa'; as técnicas apregoadas pela abordagem comunicativa de trabalhos em pares e em grupos estão sendo utilizadas, porém sem que o princípio fundamental que as inspirou seja materializado: a construção social do conhecimento. Assim, é freqüente vermos nas aulas de LE trabalho em grupo e em pares, porém para a realização de exercícios com base audiolingualista. A avaliação continua sendo focada no produto, muito embora os PCNs tragam a proposição da avaliação formativa, discutida na resenha desta tese.

Uma reação da área a este tipo de ensino tem fortalecido a ênfase no trabalho com leitura, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio no Brasil.

Conforme discutimos na introdução deste trabalho, a capacidade de compreensão do discurso oral é, sem dúvida, o ponto crucial e a mais difícil de ser alcançada pelos professores de língua inglesa no Brasil. Os reais motivos para tantos bloqueios nesta área constituem-se em uma lacuna de pesquisa, merecedora de estudos com certa urgência. Por esta razão, tanto os PRP, quanto os **ACLE** mostraram-se muito nervosos e inseguros ao iniciarem esta parte do teste.

A parte de compreensão oral foi dividida em três blocos, a saber:

A primeira parte continha nove questões de múltipla escolha (a,b,d) com assuntos variados envolvendo atividades rotineiras, tais como horários de trens, escolha por meio de locomoção mais barato, compras, contas, férias e comidas, todos com apoio em figuras, o que certamente ajudou a compreensão.

O resultado conseguido pelos alunos do **ACLE-4** nesta parte pode ser considerado razoável, já que a média de acertos nas nove questões gerais ficou em torno de 58.4%. Por sua vez, os **ACLE-1** conseguiram um percentual de 46.5% conforme tabelas abaixo.

TABELA 14 – COMPREENSÃO ORAL – PARTE UM - QUESTÕES DE 1-9
ACLE-4

Questão n. 1		Questão n. 2		Questão n. 3		Questão n. 4		Questão n. 5	
A	08 22.8%	A correta	29 82.8%	A correta	29 82.8%	A	04 11.4%	A	03 8.5%
B correta	16 45.7%	B	02 5.7%	B	04 11.4%	B	03 8.5%	B correta	14 40.0%
C	11 31.4%	C	04 11.4%	C	02 5.7%	C correta	27 77.1%	C	15 42.8%
N/R	00 0.0%	N/R	00 0.0%	N/R	00 0.0%	N/R	01 2.8%	N/R	03 8.5%
TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.8%

Questão n. 6		Questão n. 7		Questão n. 8		Questão n. 9	
A	02 5.7%	A	04 11.4%	A correta	25 71.4%	A correta	13 37.1%
B correta	22 62.8%	B	02 5.7%	B	01 2.8%	B	06 17.1%

C	00 0.0%	C	18 51.4%	C	03 8.5%	C	09 25.7%
D	11 31.4%	D correta	09 25.7%	D	06 17.1%	D	05 14.2%
N/R	00 0.0%	N/R	02 5.7%	N/R	00 0.0%	N/R	02 5.7%
TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.8%

Média de acertos 58.3%

TABELA 15 – COMPREENSÃO ORAL – PARTE UM – QUESTÕES DE 1-9

ACLE-1 *CONTINUA*

Questão n. 1		*Questão n. 2*		*Questão n. 3*		*Questão n. 4*		*Questão n. 5*	
A	*14* *29.7%*	*A correta*	*28* *59.5%*	*A correta*	*28* *59.5%*	*A*	*19* *40.4%*	*A*	*4* *8.5%*
B correta	*20* *42.5%*	*B*	*11* *23.4%*	*B*	*8* *17.0%*	*B*	*18* *38.2*	*B correta*	*11* *23.4%*
C	*5* *10.6%*	*C*	*3* *6.3%*	*C*	*4* *8.5%*	*C correta*	*9* *19.1%*	*C*	*20* *42.5%*
N/R	*8* *17.0%*	*N/R*	*5* *10.6%*	*N/R*	*7* *14.8%*	*N/R*	*1* *2.1%*	*N/R*	*12* *25.5%*
TOTAL	*47* *99.8%*	*TOTAL*	*47* *99.8%*	*TOTAL*	*47* *99.8%*	*TOTAL*	*47* *99.8%*	*TOTAL*	*47* *99.9%*

Questão n. 6		*Questão n. 7*		*Questão n. 8*		*Questão n. 9*	
A	*4* *8.5%*	*A*	*1* *2.1%*	*A correta*	*16* *34.0%*	*A correta*	*10* *21.2%*
B correta	*27* *57.4%*	*B*	*1* *2.1%*	*B*	*2* *4.2%*	*B*	*5* *10.6%*
C	*4* *8.5%*	*C*	*29* *61.7%*	*C*	*5* *10.6%*	*C*	*8* *17.0%*
D	*4* *8.5%*	*D correta*	*7* *14.8%*	*D*	*15* *31.9%*	*D*	*8* *17.0%*
N/R	*8* *17.0%*	*N/R*	*9* *19.1%*	*N/R*	*9* *19.1%*	*N/R*	*16* *34.0%*
TOTAL	*47* *99.9%*	*TOTAL*	*47* *99.7%*	*TOTAL*	*47* *99.8%*	*TOTAL*	*47* *99.8%*

Média de acertos 46.5%

Dentre as questões corretas, a n.° 7 foi a que apresentou menor número de acertos (**ACLE-4=25.7%** e **ACLE-1=14.8%).** Buscando descobrir a razão deste resultado, checamos a figura e a fita cassete e concluímos que a palavra chave para a compreensão da alternativa correta era 'novel'. Provavelmente os alunos esperaram pela palavra 'book' ou por outra relacionada a 'reading'. O desconhecimento desta palavra levou os **ACLE** a escolher a alternativa C, (**ACLE-4=51.4%/ACLE-4=61.7%).** A pequena diferença entre os

dois grupos leva a crer que alguns dos **ACLE-4** podem ter visto esta palavra em literaturas de língua inglesa.

A propósito, podemos trazer parte da discussão entabulada em Scaramucci (1995) quanto aos papéis desempenhados pelo componente lingüístico (a gramática e o vocabulário) e pelo componente cognitivo (habilidades/estratégias de uso do conhecimento prévio) na compreensão do texto escrito, que, em linhas gerais, cabem também para os textos orais. A autora diz que, embora estes dois componentes apareçam nas discussões como competidores, na sua opinião eles se encontram inter-relacionados, completando-se, já que não concorda que a existência de um vocabulário sólido possa eliminar a necessidade de contexto (visão ascendente) e nem que a inferência de palavras através do contexto seja possível sem o conhecimento de vocabulário (visão descendente). Hamamadou (In Scarammucci, 1995:29) diz que '(...) teorias lingüísticas atuais reconhecem que leitores mais proficientes dependem menos do conhecimento prévio e mais do conhecimento dos elementos da língua.' Isto é, ao ler, eles constroem sentidos, muito mais baseando-se no conhecimento da língua do que no conhecimento prévio sobre o assunto.

A parte dois continha cinco questões do tipo Yes/No e o assunto envolvia um pai e seu filho discutindo sobre o futuro profissional deste último. Esta parte nos pareceu a princípio que exigiria um domínio razoável da compreensão do discurso oral, não por conter estruturas complexas, nem tampouco pelo vocabulário, porém pelo uso de recursos supra-segmentais como entonação, ritmo que se tornaram importantes frente ao tipo de discussão entabulada pelos personagens, querendo persuadir um ao outro. Com emoções, sentimentos, preferências e razões presentes, por vezes muitas palavras eram pronunciadas em tom mais baixo, o que dificultava de certa forma uma boa compreensão[101].

Entretanto, as médias de acertos dos alunos (**ACLE-4**=54.2% e **ACLE-1**=45.6)

---

[101] Ver discussão sobre implicitude e explicitude na resenha bibliográfica desta tese.

revelam um desempenho muito próximo àquele alcançado nas primeiras questões, ou seja, razoável, levando-nos a concluir que os supra-segmentais, ao invés de dificultarem, foram provavelmente elementos facilitadores da compreensão. Buscamos respaldo teórico nos estudos de Van Dijk[102], 1989, 1994, 1999, 2001; Van Dijk e Kintsch, 1983 sobre os modelos mentais de contexto para explicar esta conclusão.

Cabe esclarecermos que a proposição acima mencionada focaliza ambas as modalidades da língua: a falada e a escrita, porém em LM, o que não exclui sua aplicabilidade a LE e nos permite explicar por ela o processo acontecido durante a compreensão de textos, principalmente, daqueles que aparecem em testes padronizados que unem uma situação falada (gravada) a imagens e textos escritos como alternativas para a resposta correta.

Resumindo a teoria de Van Dijk (op.cit.), o modelo mental é a representação que as pessoas têm dos eventos, fatos, situações vividas, experenciadas, ou pensadas que parecem influenciar sobremaneira sua compreensão dos textos orais ou escritos. Ainda constitui-se uma interface entre o conhecimento pessoal episódico dos eventos e as crenças que esta mesma pessoa tem, mas que são socialmente compartilhadas. Isto é, toda construção e atualização de um modelo envolve conhecimento sociocultural advindo de crenças ou de outras cognições sociais por processos de generalização, abstração ou descontextualização, porém, por sua própria natureza individual, este modelo também é construído e atualizado, baseando-se em representações personalizadas de eventos, influenciados por fatores de personalidade, atitudes pessoais.

Esta dupla característica do modelo mental: ser social e garantir a individualidade e singularidade de quem o possui, traz a noção da consciência que se faz presente sempre,

---

[102] Confira na resenha bibliográfica a proposta elaborada pela autora desta tese, para explicar a compreensão do discurso oral ou escrito em uma nova língua, baseada em estudos de Van Dijk (1994, 1989), ---& Kintsch, 1983)

embora só suscitada em momentos em que haja problemas no processamento do texto. Portanto, os modelos mentais de contextos que os alunos tinham em língua materna para este tipo de discussão entre pai e filho adolescente os ajudaram a compreender parte do que foi dito. Este dado pode ser comprovado com os acertos encontrados na questão 11, mas, sobretudo na 13. A questão n.° 15, certamente foi auxiliada pelo uso da ironia (ver tabela abaixo). Estas conclusões nos levam a dizer que estas questões não foram bem formuladas, uma vez que os usuários do teste puderam resolvê-la com base na língua materna.

TABELA 16 – COMPREENSÃO ORAL – PARTE DOIS – QUESTÕES DE 10 A 15
ACLE-4

Questão n.10		Questão n. 11		Questão n. 12	
A (yes)	24 68.5%	A (yes)	12 34.2%	A (yes)	13 37.1%
B (no) Correta	10 28.5%	B (no) correta	21 60.0%	B (no) correta	20 57.1%
N/R	01 2.8%	N/R	02 5.7%	N/R	02 5.7%
TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.9%

Questão n. 13		Questão n.14		Questão n.15	
A (yes) correta	27 77.1%	A (yes)	16 45.7%	A (yes)	15 42.8%
B (no)	06 17.1%	B (no) correta	17 48.5%	B (no) Correta	19 54.2%
N/R	02 5.7%	N/R	02 5.7%	N/R	01 2.8%
TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.8%

Média de acertos 54.2%

TABELA 17 – COMPREENSÃO ORAL – PARTE DOIS – QUESTÕES DE 10 A 15
ACLE-1

Questão n.10		*Questão n. 11*		*Questão n. 12*	
A (yes)	*28* *59.5%*	*A (yes)*	*15* *31.9%*	*A (yes)*	*15* *31.9%*
B (no) *correta*	*9* *19.1%*	*B (no)* *correta*	*24* *51.0%*	*B (no)* *Correta*	*20* *42.5%*
N/R	*10* *21.2%*	*N/R*	*8* *17.0%*	*N/R*	*12* *25.5%*
TOTAL	*47* *99.9%*	*TOTAL*	*47* *99.9%*	*TOTAL*	*47* *99.9%*

Questão n. 13		*Questão n.14*		*Questão n.15*	
A (yes) correta	*24* *51.0%*	*A (yes)*	*18* *38.1%*	*A (yes)*	*16* *34.0*
B (no)	*9* *19.1%*	*B (no)* *correta*	*15* *31.9%*	*B (no)* *Correta*	*18* *38.1%*
N/R	*14* *29.7%*	*N/R*	*14* *29.7%*	*N/R*	*13* *27.6%*
TOTAL	*47* *99.8*	*TOTAL*	*47* *99.7%*	*TOTAL*	*47* *99.7%*

Média de acertos 45.6%

É interessante notar que, excetuando a questão n.° 14, todas as demais envolviam deduções e precisavam, portanto, de uma boa compreensão geral do problema, ou seja, implicavam ouvir→ entender → refletir → escolher, porém o tempo para tanto não foi suficiente, o que certamente levou ao número baixo de acertos. Este tipo de problema é muito comum em testes de proficiência do tipo Toefl, Cambridge, Michigan e similares, fazendo com que o fator tempo seja colocado entre os maiores responsáveis pelos não acertos nos testes, resultando em escores mais baixos do que os esperados.

Para ilustrar o que dissemos, chamamos a atenção para a questão n.10 que apresenta na sua alternativa correta (letra B) o menor número de acertos (**ACLE-4**=28.5% e **ACLE-1**=19.1%) nesta parte do teste, enquanto que a escolhida pelos alunos dos dois grupos foi a alternativa A (**ACLE-4**=68.5/**ACLE-1**=51.0%).

	A –YES	B- NO
10- **David is worried about finding a job**	☐	☐

O fato de o garoto estar discutindo com o pai sobre o seu futuro parece ter sido vital, para que pensassem que ele estaria preocupado com este assunto. Assim, informações e pistas relevantes contidas no texto oral, tais como, o pai esperar para discutir o tema de madrugada, no horário em que o filho chega; o menino dizer que, quando chegasse o momento iria procurar algo em uma revendedora garagem de automóveis e motos, passaram desapercebidas e, certamente, concorreram para a escolha da alternativa errada. Faltou o tempo necessário para este tipo de reflexão em uma outra língua. Neste caso, o

processamento baseado no modelo mental de contexto em língua materna parece ter influenciado a opção pela alternativa errada (Van Dijk: op.cit)

A parte três continha seis questões, retiradas de uma entrevista versando sobre a BBC, seguindo o método de múltipla escolha, no caso, com apenas três alternativas. O nível de proficiência exigido nesta seção pode ser considerado como pré-intermediário e as perguntas buscavam por detalhes, nem sempre bem compreendidos, provavelmente pela falta de prática com exercícios de compreensão oral que impliquem uma compreensão oral da língua tomada como discurso (Celce-Murcia, 1996, Widdowson, 1978) e não somente em formas estanques, geralmente sob o formato de pequenos diálogos. A falta de tempo para entrelaçar os modelos mentais advindos da língua materna e os em formação na nova língua[103], parece ter sido fator relevante para uma não compreensão adequada nesta parte do teste. A tabela abaixo revela os escores que indicam problemas nesta área de competência.

TABELA 18 – COMPREENSÃO ORAL - PARTE TRÊS - QUESTÕES DE 16 A 21
ACLE-4 continua

Questão n. 16		Questão n. 17		Questão n. 18	
A correta	02 5.7%	A	08 22.8%	A	04 11.4%
B	24 68.5%	B	10 28.5%	B correta	17 48.5%
C	08 22.8%	C Correta	17 48.5%	C	12 34.2%
N/R	01 2.8%	N/R	00 0.0%	N/R	02 5.7%
TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.8%

Média de acertos: 39.0%

[103] Confira na resenha bibliográfica, a proposta elaborada pela autora desta tese para explicar a compreensão do discurso oral ou escrito em uma nova língua, baseada em estudos de Van Dijk (1994, 1983).

Questão n. 19		Questão n. 20		Questão n. 21	
A	00 0.0%	A Correta	09 25.7%	A correta	16 45.7%
B correta	21 60%	B	03 8.5%	B	08 22.8%
C	14 40%	C	23 65.7%	C	08 22.8%
N/R	00 0.0%	N/R	00 0.0%	N/R	03 8.5%
TOTAL	35 100%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.8%

TABELA 19 –COMPREENSÂO ORAL – PARTE TRÊS - QUESTÕES DE 16 A 21
ACLE-1

Questão n. 16		*Questão n. 17*		*Questão n. 18*	
A correta	*2* *4.2%*	*A*	*4* *8.5%*	*A*	*5* *10.6%*
B	*29* *61.7%*	*B*	*16* *34.0%*	*B correta*	*15* *31.9%*
C	*10* *21.2%*	*C correta*	*16* *34.0%*	*C*	*12* *25.5%*
N/R	*6* *12.7%*	*N/R*	*11* *23.4%*	*N/R*	*15* *31.9%*
TOTAL	*47* *99.8%*	*TOTAL*	*47* *99.9%*	*TOTAL*	*47* *99.9%*
Questão n. 19		*Questão n. 20*		*Questão n. 21*	
A	*5* *10.6%*	*A correta*	*6* *12.7%*	*A correta*	*20* *42.5%*
B *Correta*	*20* *42.5%*	*B*	*11* *23.4%*	*B*	*7* *14.8%*
C	*10* *21.2%*	*C*	*23* *48.9%*	*C*	*6* *12.7%*
N/R	*12* *25.5%*	*N/R*	*7* *14.8%*	*N/R*	*14* *29.7%*
TOTAL	*47* *99.8%*	*TOTAL*	*47* *99.8%*	*TOTAL*	*47* *99.7%*

Média de acertos: 39.3%

A média de acertos alcançada pelos **ACLE** nesta parte do teste foi muito baixa (**ACLE-4**=39.0% e **ACLE-1**=39.3%). Vários fatores concorreram para este fato: o assunto não ser conhecido pelos alunos, não fazer parte do seu cotidiano, não sendo, portanto, capaz de ativar o conhecimento prévio, nem os recursos do modelo mental de contexto (visão cognitiva → modelo descendente de interpretação), e a falta de proficiência lingüística, de

domínio de vocabulário e de estrutura da nova língua (visão lingüística → modelo ascendente), aliado à elaboração das questões que privilegiou detalhes, com alternativas por vezes muito similares.

Ilustramos o comentário feito acima com a pergunta n.° 16 que evidencia um problema que consideramos sério quando da elaboração de testes nestes moldes:

> **16** The audience for BBC World Service has gone up
> A- slightly
> B- by 80%
> C- by 130 million.

Ao ler a questão, o usuário pode perde-se entre a letra A, que o leva a pensar em gradação (alternativa correta e a menos escolhida – **ACLE-4**=5.7% e **ACLE-1**=4.2%), e letra B, que o chama para percentagens (alternativa errada, porém a mais escolhida – **ACLE-4**=68.5% e **ACLE-1**=61.7%), enquanto que a letra C requer sua atenção para quantidade em número de ouvintes. Devemos lembrar que tudo isto acontece simultaneamente à audição da fita e que ele terá somente duas vezes (30min) para ouvir e responder todas as questões.

A opção pela alternativa B, que envolvia porcentagem, ilustra novamente como a teoria dos modelos mentais de Van Dijk discutida acima funciona com relação à língua estrangeira. O modelo mental que o brasileiro tem, quando se trata de aumento ou de diminuição de público ou de audiência, é o que lida com porcentagens. Assim, mesmo sem ter distinguido a palavra porcentagem especificamente durante esta parte do teste, a grande maioria dos alunos escolheu esta alternativa.

Os alunos do **ACLE-1** alcançaram 43.8% na média de acertos. Este dado está próximo ao encontrado no questionário aplicado em fevereiro de 2001, no primeiro dia de aula no curso de Letras e buscava informações quanto ao nível de proficiência destes alunos com relação à compreensão do discurso oral, o qual, de acordo com suas respostas, seria mínimo.

TABELA 20 COMENTE SUA COMPETÊNCIA QUANTO AO USO DA LÍNGUA INGLESA NAS CHAMADAS 'HABILIDADES '(FOCO NA PRODUÇÃO E COMPREENSÃO ORAL)

ACLE-1

Recepção do discurso oral (listening)	Bom nível de proficiência	3	6.3%
	Proficiência razoável	8	17.0%
	Proficiência mínima	18	38.2%
	Nenhuma proficiência	15	31.9%
	Não respondeu	3	6.3%

Por sua vez, os **ACLE-4** conseguiram uma média de acertos em 50.5%, o que confirma sua fala no questionário aberto, semi-estruturado aplicado em julho de 2000, quando haviam terminado todas as disciplinas que envolviam a língua inglesa e estavam iniciando a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa.

TABELA 21 - O QUE VOCÊ SE SENTE CAPAZ DE FAZER RAZOAVELMENTE BEM EM LÍNGUA INGLESA?

ACLE-4

Competências lingüístico-comunicativas alcançadas no final do curso de Letras (compreensão oral)		
Entender razoavelmente palestras, filmes, conversas curtas envolvendo assuntos do cotidiano	12	34.2%
Domínio razoável/básico de todas as habilidades	04	11.4%
Muito pouco, ou quase nada	06	17.1%

Concluída a análise e resultados da parte de compreensão do discurso oral, passaremos a discutir a seção que lidará com compreensão do discurso escrito e o conhecimento abstrato do sistema lingüístico em questão.

Parte dois - Reading & Language Use

Embora não sendo nosso objetivo discutir separadamente as então chamadas 'habilidades' para o ensino de LE, vamos retomar neste momento com Scaramucci (op.cit) alguns dos principais modelos utilizados para o ensino de leitura em LE, para então entendermos qual deles norteou a elaboração desta área do teste em análise.

Segundo a autora, apesar de mais de cem anos de pesquisa sobre leitura, somente após 1995 é que começaram aparecer os primeiros modelos de leitura, sempre fortemente influenciados por paradigmas filosófico-científicos vigentes no contexto histórico da época. Assim, até 1960 os modelos sofriam influência do behaviorismo, enquanto que, a partir desta data passam a ser cognitivistas, trazendo o foco para a função da memória e atenção durante

o processo da leitura, chegando nas últimas décadas com tendência a serem interativos.

Os modelos têm sido classificados seguindo o critério de direção do fluxo de informação e o grau de determinação do texto (p.11), resultando em três modelos básicos: o modelo ascendente ou de decodificação; o modelo descendente ou psicolingüístico e o modelo interativo. Tais modelos trazem diferentes visões e concepções de leitura/compreensão, as quais implicam no seu ensino e na sua avaliação.

O primeiro modelo traz uma visão de leitura como extração do significado, que sempre é único, possível de ser recuperado, principalmente pelo desenvolvimento de um conhecimento lingüístico sólido e efetivo, que permite o reconhecimento automático das palavras. Não há lugar para interpretações outras, ou para releituras de um mesmo texto já que entender/interpretar limita-se ao resgate das pistas deixadas pelo autor que levam a única interpretação correta. O contexto é visto de maneira estreita e considera apenas os elementos contidos no próprio texto. Ensinar leitura em LE sob esta ótica é trabalhar intensamente com o componente lingüístico (vocabulário e gramática).

Assim descrito, este modelo pode parecer tradicional e arcaico, porém tem sido o mais utilizado tanto em LM quanto em LE. Esta aceitação advém do fato de o mesmo dar segurança ao professor/avaliador que vê sua interpretação, ou ainda o que é mais grave, vê na interpretação dada pelo autor do livro didático, como a única possível e certa. Elaborar, aplicar ou corrigir testes de leitura calcados neste modelo, torna-se fácil e rápido, porém ignora as contribuições que o leitor traz para o texto e cerceia a liberdade de questionamentos sobre o texto e conseqüentemente sua criticidade.

Os professores da rede pública (PRP) e os alunos de Letras envolvidos na pesquisa (**ACLE-4** e **ACLE-1**) tiveram sessenta minutos (60min) para fazerem esta parte do teste envolvendo leitura, gramática e algumas tentativas de escrita, com foco mais na forma do que no uso da língua. Esta etapa foi dividida em cinco partes, contendo ao todo trinta e oito (38) questões.

A Parte Um constou de oito anúncios que deveriam ser ligados a cinco frases que contivessem significados aproximados ao enunciado do anúncio. O nível de proficiência exigido nesta parte era elementar ou básico. Os textos eram limitados a uma sentença e os anúncios usavam imagens, fator determinante para facilitar a compreensão.

Comparando a primeira fase de compreensão do discurso oral, que, conforme já discutido, era de nível elementar, com esta fase agora, também de nível elementar, podemos dizer que os alunos do **ACLE-4** alcançaram um resultado bem melhor, com a média em 81.1% contra os 58.3% conseguidos na fase anterior. O mesmo não pode ser dito com relação aos alunos do **ACLE-1**, já que a média de acertos alcançada em leitura ficou em 56.9% contra os 46,5% conseguidos na primeira parte do teste, ficando a diferença só em 10.4%.

Com relação ao desempenho apresentado pelos **ACLE-1** nesta parte do teste, podemos dizer que nas cinco questões a alternativa mais escolhida sempre foi a correta. Nota-se que o número de alunos que não responderam começa a crescer, revelando uma certa imaturidade dos alunos do primeiro ano de Letras.

TABELA 22 – COMPREENSÃO ESCRITA E GRAMÁTICA NO USO - PARTE UM - QUESTÕES DE 1 A 5

ACLE-4 (Média de acertos 81.1%)

Questão n.1		Questão n.2		Questão n. 3		Questão n.4		Questão n.5	
A	02 5.7%	A	00 0.0%	A	00 0.0%	A	00 0.0%	A correta	29 82.9%
B	00 0.0%	B	06 17.2%	B	01 2.8%	B	02 5.7%	B	01 2.8%
C	01 2.8%	C	01 2.8%	C	01 2.8%	C	01 2.8%	C	03 8.5%
D	02 5.7%	D	01 2.8%	D	00 0.0%	D	02 5.7%	D	02 5.7%
E	00 0.0%	E	01 2.8%	E correta	31 88.6%	E	00 0.0%	E	00 0.0%
F correta	28 80.0%	F	00 0.0%	F	01 2.8%	F	01 2.8%	F	00 0.0%
G=	00 0.0%	G correta	25 71.4%	G	01 2.8%	G	00 0.0%	G	00 0.0%
H=	02 5.7%	H	01 2.8%	H	00 0.0	H correta	29 82.8%	H	00 0.0%
N/R=	00 0.0%	N/R	0.0%	N/R	00 0.0%	N/R	00 0.0%	N/R	00 0.0%
TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.9%

TABELA 23 - COMPREENSÃO ESCRITA E GRAMÁTICA NO USO - PARTE UM - QUESTÕES DE 1 A 5
ACLE-1

Questão n.1		*Questão n.2*		*Questão n. 3*		*Questão n.4*		*Questão n.5*	
A	*1 2.1%*	*A*	*0 0.0%*	*A*	*0 0.0%*	*A*	*2 4.2%*	*A correta*	*29 61.7%*
B	*3 6.3%*	*B*	*4 8.5%*	*B*	*2 4.2%*	*B*	*3 6.3%*	*B*	*0 0.0%*
C	*0 0.0%*	*C*	*3 6.3%*	*C*	*1 2.1%*	*C*	*1 2.1%*	*C*	*2 4.2%*
D	*4 8.5%*	*D*	*1 2.1%*	*D*	*2 4.2%*	*D*	*2 4.2%*	*D*	*3 6.3%*
E	*0 0.0%*	*E*	*1 2.1%*	*E correta*	*29 61.7%*	*E*	*0 0.0%*	*E*	*1 2.1%*
F correta	*24 51.0%*	*F*	*3 6.3%*	*F*	*1 2.1%*	*F*	*0 0.0%*	*F*	*0 0.0%*
G	*3 6.3%*	*G correta*	*20 42.5%*	*G*	*0 0.0%*	*G*	*0 0.0%*	*G*	*1 2.1%*
H=	*2 4.2%*	*H*	*3 6.3%*	*H*	*3 6.3%*	*H correta*	*32 68.0%*	*H*	*1 2.1%*
N/R=	*10 21.2%*	*N/R*	*12 25.5%*	*N/R*	*9 19.1%*	*N/R*	*7 14.8%*	*N/R*	*10 21.2%*
TOTAL	*47 99.6*	*TOTAL*	*47 99.6%*	*TOTAL*	*47 99.7%*	*TOTAL*	*47 99.6%*	*TOTAL*	*47 99.7%*

Média de acertos 56.9%

A Parte Dois, contendo cinco questões, foi introduzida com um enunciado que propunha a leitura de oito pequenos textos. Desta vez, a estratégia de leitura que precisaria e deveria mesmo ser utilizada era a denominada *skimming*[104], já que era necessária uma leitura rápida para a compreensão das idéias principais de cada texto.

Os textos não apresentavam maiores dificuldades, nem no vocabulário, nem na sua estruturação e os temas focalizados condiziam bem com aqueles usualmente trabalhados em sala de aula: atividades adequadas às férias. Porém, como já ocorrido na fase anterior, as perguntas exigiam muita atenção, porque alguns dos textos eram bem semelhantes, ficando a resposta correta, muitas vezes, centrada em uma única palavra presente em apenas um dos textos. Acreditamos que outro fator problematizante foi com relação à formatação e a disposição das questões em páginas diferentes das dos textos, dificultando assim a leitura e a

[104] Baseamo-nos em Brown, 1996; Celce-Murcia, 1996; Totis, 1992, entre outros para discutirmos as estratégias de leitura citadas no texto.

localização das palavras-chave para as respostas corretas. Este problema poderia ter sido sanado durante a elaboração do teste e, frente ao nível da instituição elaboradora do teste, pode ser considerado inadmissível.

TABELA 24 - COMPREENSÃO ESCRITA E GRAMÁTICA NO USO - PARTE DOIS - QUESTÕES DE 6 A 10
ACLE-4

Questão n.6		Questão n.7		Questão n. 8		Questão n.9		Questão n.10	
A	10 28.6%	A	01 2.8%	A	01 2.8%	A (correta)	07 20.0%	A	09 25.7%
B	00 0.0%	B	08 22.8%	B correta	09 25.7%	B	01 2.8%	B	01 2.8%
C	03 8.5%	C correta	24 68.5%	C	00 0.0%	C	01 2.8%	C	02 5.7%
D	01 2.8%	D	00 0.0%	D	05 14.3%	D	03 8.5%	D	00 0.0%
E correta	15 42.9%	E	02 5.7%	E	04 11.4%	E	03 8.5%	E	01 2.8%
F	02 5.7%	F	00 0.0%	F	00 0.0%	F	04 11.5%	F correta	20 57.2%
G	02 5.7%	G	00 0.0%	G	05 14.2%	G	00 0.0%	G	00 0.0%
H	01 2.8%	H	00 0.0%	H	11 31.4%	H	15 42.9%	H	01 2.8%
N/R	01 2.8%	N/R	00 0.0%	N/R	00 0.0%	N/R	01 2.8%	N/R	01 2.8%
TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.8	TOTAL	35 99.8

Média de acertos 36.8%

TABELA 25 - COMPREENSÃO ESCRITA E GRAMÁTICA NO USO - PARTE DOIS - QUESTÕES DE 6 A 10
ACLE-1

Questão n.6		*Questão n.7*		*Questão n. 8*		*Questão n.9*		*Questão n.10*	
A	*9* *19.1%*	*A*	*0* *0.0%*	*A*	*0* *0.0%*	*A* *(correta)*	*14* *29.7%*	*A*	*11* *23.4%*
B	*0* *0.0%*	*B*	*6* *12.7%*	*B* *correta*	*10* *21.2%*	*B*	*1* *2.1%*	*B*	*2* *4.2%*
C	*2* *4.2%*	*C* *Correta*	*32* *68.0%*	*C*	*5* *10.6%*	*C*	*1* *2.1%*	*C*	*0* *0.0%*
D	*0* *0.0%*	*D*	*1* *2.1%*	*D*	*6* *12.7%*	*D*	*0* *0.0%*	*D*	*1* *2.1%*
E *correta*	*26* *55.3%*	*E*	*0* *0.0%*	*E*	*1* *2.1%*	*E*	*0* *0.0%*	*E*	*2* *4.2%*
	1 *2.1%*	*F*	*0* *0.0%*	*F*	*0* *0.0%*	*F*	*11* *23.4%*	*F* *correta*	*18* *38.1%*
G	*0* *0.0%*	*G*	*2* *4.2%*	*G*	*3* *6.3%*	*G*	*1* *2.1%*	*G*	*0* *0.0%*
H	*1* *2.1%*	*H*	*0* *0.0%*	*H*	*12* *25.5%*	*H*	*11* *23.4%*	*H*	*3* *6.3%*

N/R	*8 17.0%*	*N/R*	*6 12.7%*	*N/R*	*10 21.2%*	*N/R*	*8 17.0%*	*N/R*	*10 21.2%*
TOTAL	*47 99.8%*	*TOTAL*	*47 99.7%*	*TOTAL*	*47 99.6%*	*TOTAL*	*47 99.8%*	*TOTAL*	*47 99.5%*

Média de acertos 42.4%

A tabela acima revela um desempenho geral muito fraco dos **ACLE** (**ACLE-4**= 36.8% e **ACLE-1**=42.4%). Estes dados são alarmantes, se considerarmos que os alunos do 4.° ano apresentaram um resultado inferior aos ingressantes em Letras, os quais, embora com resultados também não satisfatórios, têm possibilidades de melhorar durante o tempo de graduação, caso alternativas sejam encontradas e disponibilizadas.

Buscando razões para tão fraco desempenho, analisamos cuidadosamente cada questão e pudemos notar que, sem exceção, todas exigiam o uso de várias inferências e deduções, as quais demandavam tempo e uma certa noção de como realizar este tipo de teste para verificação de compreensão de leitura. Cada texto trazia várias informações, nem todas necessárias, mas que deveriam ser lidas e analisadas rapidamente. Todos estes fatores: desconhecimento deste tipo de teste, nervosismo, falta de tempo, má disposição das questões e dos textos referentes às mesmas, parecem ter colaborado para um baixo rendimento nesta parte do teste. Porém estes fatores não eliminam, nem escondem o não preparo dos alunos para a compreensão básica do discurso escrito.

A Parte Três, com questões de múltipla escolha (A, B, C, D) para registrar a competência na área de compreensão de textos, requeria a utilização da estratégia de leitura com compreensão mais profunda, envolvendo detalhes. Trazia um texto intitulado *My favourite cat*, composto de cinco parágrafos e com nível de dificuldade passando para um pré-intermediário, exigindo o domínio de um vocabulário um pouco mais amplo e de estruturas um pouco mais complexas, porém nada que um formando de Letras ou um professor de inglês em serviço pudesse encontrar grande dificuldade.

As questões acompanhavam os parágrafos linearmente e, por vezes, as alternativas corretas eram encontradas quase ou mesmo literalmente no texto. Ilustramos com a questão

nº 13.

He would never play in the ordinary sense; a ball on the end of a string he ignored, and though he would occasionally go after one rolled across the floor he would not, having caught it, reapeat the action as soon as he realised it was only a game. Nor would he ever beg; it was beneath his dignity, and besides, his wants were few. (quarto parágrafo)

13- Why would the writer's cat chase a ball only once?
A- He refused to play games
B- He realised he could not eat it.
C- He preferred playing with other things.
D- He could not catch it.

A tabela abaixo aponta para os resultados obtidos pelos **ACLE4/1.**

TABELA 26 – COMPREENSÃO ESCRITA E GRAMÁTICA NO USO - QUESTÕES DE 11 A 15
ACLE-4

questão n.11		questão n.12		questão n. 13		questão n.14		questão n.15	
A correta	17 48.5%	A	01 2.8%	A correta	11 31.4%	A	07 20%	A	07 20%
B	13 37.1%	B	11 31.4%	B	05 14.2%	B	04 11.4%	B	09 25.7%
C	05 14.2%	C	06 17.1%	C	11 31.4%	C correta	21 60%	C	05 14.2%
D	00 0.0%	D correta	14 40%	D	06 17.1%	D	02 5.7%	D correta	13 37.1%
N/R	00 0.0%	N/R	03 8.5%	N/R	02 5.7%	N/R	01 2.8%	N/R	01 2.8%

Média de acertos 43.4%

TABELA 27 – COMPREENSÃO ESCRITA E GRAMÁTICA NO USO - QUESTÕES DE 11 A 15
ACLE-1

questão n.11		*questão n.12*		*questão n. 13*		*questão n.14*		*questão n.15*	
A correta	*26 55.3%*	*A*	*2 4.2%*	*A correta*	*9 19.1%*	*A*	*5 10.6%*	*A*	*5 10.6%*
B	*10 21.2%*	*B*	*14 29.7%*	*B*	*6 12.7%*	*B*	*4 8.5%*	*B*	*9 19.1%*
C	*2 4.2%*	*C*	*10 21.2%*	*C*	*16 34.0%*	*C correta*	*20 42.5%*	*C*	*7 14.8%*
D	*4 8.5%*	*D correta*	*11 23.4%*	*D*	*8 17.0%*	*D*	*6 12.7%*	*D correta*	*13 27.6%*
N/R	*5 10.6%*	*N/R*	*10 21.2%*	*N/R*	*8 17.0%*	*N/R*	*12 25.5%*	*N/R*	*13 27.6%*
TOTAL	*47 99.8%*	*TOTAL*	*47 99.7%*	*TOTAL*	*47 99.8%*	*TOTAL*	*47 99.8%*	*TOTAL*	*47 99.7%*

Média de acertos 33.5%

As médias obtidas ficaram aquém do razoável (**ACLE-4=43.4%** e **ACLE-**

1=33.5%), confirmando, portanto, a constatação de problemas sérios na formação destes alunos na área de compreensão do discurso escrito.

Estes dados ainda entram em contradição com as respostas dadas pelos próprios **ACLE-4-Q1**, quando, avaliando a formação obtida durante a graduação, dizem ser a área de Leitura na qual eles se sentiam mais bem preparados, embora tenham reforçado que este preparo se referia apenas para lerem pequenos textos em inglês. Conforme visto nesta análise, os textos eram muito simples e mesmo assim o resultado obtido ficou muito aquém do desejável e esperado. Confira as respostas dadas à pergunta n° 5.

TABELA 28 - O QUE VOCÊ SE SENTE CAPAZ DE FAZER RAZOAVELMENTE BEM EM LÍNGUA INGLESA?

Competências lingüístico-comunicativas alcançadas no final do curso de Letras (Leitura)		
1. Ler pequenos textos ou artigos	**17**	**48.5%**
4. Domínio razoável/básico de todas as habilidades	**04**	**11.4%**
7. Muito pouco, ou quase nada	**06**	**17.1%**

Os **ACLE-1** por sua vez também disseram ser a área de compreensão do discurso aquela na qual apresentam o melhor desempenho, classificado por **55.2%** dos alunos como sendo de **razoável (25.5%)** a **mínimo (29.7%),** conforme tabela abaixo. Estes dados fazem parte do questionário aberto, semi-estruturado **(QA1-00),** aplicado em fevereiro de 2000.

TABELA 29 - COMENTE SOBRE SUA COMPETÊNCIA QUANTO AO USO DA LÍNGUA INGLESA, NAS CHAMADAS 'HABILIDADES' (FOCALIZAMOS SOMENTE A COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO -LEITURA)

Recepção do discurso escrito (reading)	Bom nível de proficiência	5	10.6%
	Proficiência razoável	12	25.5%
	Proficiência mínima	14	29.7%
	Nenhuma proficiência	11	23.4%
	Não respondeu	2	4.2%

Chamam nossa atenção ainda os **23.4%** dos **ACLE-1** que disseram não ter nenhuma proficiência em Leitura, uma vez que esta tem sido a 'habilidade' mais focalizada tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto no Currículo Básico que norteou o ensino-aprendizagem em todas as disciplinas no estado do Paraná de 1990 a 1998. Este tipo de enfoque tem sido defendido em congressos, eventos e artigos por vários pesquisadores em Lingüística Aplicada, tais como Maria Antonieta Celani, Luís Paulo da Moita Lopes, ambos

responsáveis principais pela elaboração dos PCNs na área de Língua Estrangeira.

Como as demais questões do teste não lidam com compreensão de leitura especificamente e sim colocam força maior na estrutura da língua, ainda que dentro do discurso, podemos concluir que os alunos do **ACLE-1** ingressam no curso de Letras sem ter um domínio razoável real (confira toda a discussão acima junto aos resultados) da compreensão do discurso e terminam a graduação sem alcançar este nível, revelando uma forte lacuna nesta parte de sua formação acadêmica, principalmente porque estão prestes a serem certificados professores. Trazemos Mendonça e Lopes (1998:77) para encerrarem esta discussão, quando dizem que "entender a leitura é entender o que é ensiná-la, é falar sobre ela, é ser um leitor que sente prazer nessa prática, é mediar textos e leitores."

A Parte Quatro passa a lidar somente com o domínio do código escrito, ficando todas as questões restritas ao uso correto do sistema abstrato da língua. O usuário do teste foi chamado a completar um texto denominado *The stars* do qual foram retiradas algumas palavras (preposições, advérbios, adjetivos, verbos). O texto era muito simples, de caráter interdisciplinar, constituído de um parágrafo com oito linhas. Porém consideramos pouco provável que grande parte dos professores e dos alunos do **ACLE** teve tempo suficiente para reconhecer estas características, ou para refletir sobre o papel da interdisciplinaridade, uma vez que sua atenção foi totalmente chamada para pensar na forma e não para o significado. Este tipo de abordagem contraria frontalmente a proposta interdisciplinar apresentada por Widdowson (1978) e explicitada em vários trabalhos por Almeida Filho[105]. O nível lingüístico exigido para a realização desta parte pode ser considerado como pré-intermediário.

---

[105] Baseando-se na proposta de Widdowson (1978), Almeida Filho desenvolveu um projeto interdisciplinar para o ensino de inglês na região de Campinas que gerou algumas dissertações de Mestrado na UNICAMP, nos primeiros anos da década de noventa (Tílio, 1994; Baghin, 1993). Uma das primeiras tentativas para utilizar tal proposta com foco no significado e não na forma e utilizando textos de outras disciplinas foi o artigo *A fusão da gramática com a competência comunicativa,* deste mesmo autor (1988).

Novamente as questões foram elaboradas em forma de múltipla escolha (A,B,C), sempre com um exemplo, porém as alternativas foram muito mal distribuídas, em espaço um, o que certamente trouxe problemas, levando muitos professores e alunos a errar e a perder tempo com isto (confira no Anexo 5, ou dado semelhante na página 187 desta seção. Os conhecimentos lingüísticos necessários para o alcance de um bom resultado nesta parte do teste eram aqueles que envolvem conhecimento básico sobre preposições, comparativos e superlativos, tempos verbais e advérbios.

Com relação ao desempenho dos alunos do **ACLE-4** no conhecimento de uso do sistema abstrato da língua, encontramos um nível muito fraco. A tabela abaixo demonstra os resultados alcançados nesta parte do teste.

TABELA 30 – COMPREENSÃO ESCRITA E GRAMÁTICA NO USO - PARTE QUATRO - QUESTÕES DE 16 A 23
ACLE-4

Questão n.16		**questão n.17**		**questão n. 18**		**questão n.19**	
A correta	**20** **57.1%**	**A**	**06** **17.1%**	**A correta**	**28** **80%**	**A**	**21** **60%**
B	**04** **11.4%**	**B correta**	**21** **60%**	**B**	**03** **8.5%**	**B correta**	**06** **17.1%**
C	**09** **25.7%**	**C**	**05** **14.2%**	**C**	**02** **5.7%**	**C**	**05** **14.2%**
N/R	**02** **5.7%**	**N/R**	**03** **8.5%**	**N/R**	**02** **5.7%**	**N/R**	**03** **8.5%**
TOTAL	**35** **99.9%**	**TOTAL**	**35** **99.8%**	**TOTAL**	**35** **99.9%**	**TOTAL**	**35** **99.8%**

questão n.20		**questão n.21**		**questão n. 22**		**questão n.23**	
A	**02** **5.7%**	**A**	**03** **8.5%**	**A**	**01** **2.8%**	**A**	**02** **5.7%**
B	**05** **14.2%**	**B**	**02** **5.7%**	**B** **correta**	**26** **74.2%**	**B** **correta**	**18** **51.4%**
C **correta**	**25** **71.4%**	**C** **correta**	**28** **80%**	**C**	**06** **17.1%**	**C**	**12** **34.2%**
N/R=	**03** **8.5%**	**N/R**	**02** **5.7%**	**N/R**	**02** **5.7%**	**N/R**	**03** **8.5%**
TOTAL	**35** **99.8%**	**TOTAL**	**35** **99.9%**	**TOTAL**	**35** **99.8%**	**TOTAL**	**35** **99.8%**

Média de acertos 49.9%

TABELA 31 – COMPREENSÃO ESCRITA E GRAMÁTICA NO USO - PARTE QUATRO - QUESTÕES DE 16 A 23

ACLE-1 questão n.16		Questão n.17		questão n. 18		questão n.19	
A Correta	18 38.1%	A	15 31.9%	A correta	28 59.5%	A	22 46.8%
B	6 12.7%	B Correta	22 46.8%	B	11 23.4%	B correta	8 17.0%
C	19 40.4%	C	6 12.7%	C	6 12.7%	C	10 21.2%
N/R	4 8.5%	N/R	4 8.5%	N/R	2 4.2%	N/R	7 14.8%
TOTAL	47 99.7%	TOTAL	47 99.9%	TOTAL	47 99.8%	TOTAL	47 99.8%
questão n.20		Questão n.21		questão n. 22		questão n.23	
A	5 10.6%	A Correta	21 44.6%	A	6 12.7%	A	8 17.0%
B	7 14.8%	B	12 25.5%	B correta	29 61.7%	B correta	19 40.4%
C Correta	32 68.0%	C	5 10.6%	C	9 19.1%	C	13 27.7%
N/R	3 6.3%	N/R	9 19.1%	N/R	3 6.3%	N/R	7 14.8%
TOTAL	47 99.7%	TOTAL=	47 99.8%	TOTAL	47 99.8%	TOTAL	47 99.9%

Média de acertos 42.5%

As médias alcançadas pelos dois grupos (**ACLE-4**= 49.9% e **ACLE-1**=42.5%) estão muito próximas, o que novamente indica que os anos de graduação em Letras não surtiram efeito e pouco ajudaram na implementação do conhecimento abstrato da língua em questão em situações de uso real. Ou seja, mesmo tendo tido um curso de base gramatical, o conhecimento adquirido não se mostrou de muita valia.

Estes dados nos colocam frente a uma contradição que revela ser de extrema importância, uma vez que os alunos do **ACLE-4** disseram, por várias vezes durante esta pesquisa, terem visto praticamente somente aspectos gramaticais no decorrer do curso. Podemos concluir então que o curso estudado tem sua base na gramática normativa e não na gramática de uso[106].

A Parte Cinco mantém o mesmo objetivo de testar o conhecimento gramatical dos

---

[106] Conferir discussão sobre Halliday (1994, 1975) na resenha bibliográfica desta tese.

usuários dentro do funcionamento da língua em questão. As dez questões eram novamente de múltipla escolha e baseavam-se no texto intitulado *Annie Lennox- pop singer.* Pode se considerar que o nível exigido é intermediário por já envolver algumas estruturas mais complexas, buscando coesão e coerência no uso dos tempos verbais, no entanto, o vocabulário não apresenta muitos problemas e pode ser considerado sob este aspecto, elementar.

A má distribuição das alternativas no gabarito, conforme discutido anteriormente, continuou no texto *The stars* agora com a agravante da inclusão de mais uma alternativa (A,B,C,D) para o mesmo espaço. Muitos professores e **ACLE** se confundiram e marcaram somente, ou uma das alternativas que vinha no exemplo, provavelmente pensando ser aquela que responderia a todas as questões, ou uma das alternativas propriamente dita. Este equívoco fez com que perdessem todas ou muitas questões, aumentando o número de **ACLE** que não responderam (N/R= 11,4).

TABELA 32 – *READING & LANGUAGE USE* -PARTE CINCO - QUESTÕES DE 24 A 33
ACLE-4

questão n. 24		questão n. 25		questão n. 26		questão n. 27		questão n. 28	
A	12 34.2%	A correta	28 80.0%	A	04 11.4%	A correta	28 80.0%	A	11 31.4%
B Correta	11 31.4%	B	02 5.7%	B	15 42.8%	B	00 0.0%	B correta	18 51.4%
C	06 17.1%	C	00 0.0%	C	00 0.0%	C	02 5.7%	C	03 8.5%
D	03 8.5%	D	02 5.7%	D correta	13 37.1%	D	02 5.7%	D	00 0.0%
N/R	03 8.5%	N/R	03 8.5%	N/R	03 8.5%	N/R	03 8.5%	N/R	03 8.5%
TOTAL	35 99.7%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.8%

questão n. 29		questão n. 30		questão n. 31		questão n.32		questão n.33	
A	02 5.7%	A correta	21 60.0%	A	06 17.1%	A	00 0.0%	A	08 22.8%
B Correta	13 37.1%	B	00 0.0%	B	07 20%	B	08 22.8%	B correta	13 37.1%
C	07 20%	C	04 11.4%	C	04 11.4%	C correta	03 8.5%	C	05 14.2%
D	10 28.5%	D	03 8.5%	D correta	13 37.1%	D	20 57.1%	D	03 8.5%

									Conclusão
N/R	03 8.5%	N/R	07 20%	N/R	05 14.2%	N/R	04 11.4%	N/R	06 17.1%
TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.7%

Média de acertos 45.9%

TABELA 33 – COMPREENSÃO ESCRITA E GRAMÁTICA NO USO -PARTE CINCO - QUESTÕES DE 24 A 33
ACLE-1

questão n.24		*questão n.25*		*questão n. 26*		*questão n.27*		*questão n.28*	
A	*15* *31.9%*	*A* *Correta*	*29* *61.7%*	*A*	*2* *4.2%*	*A* *correta*	*28* *59.5%*	*A*	*20* *42.5%*
B *Correta*	*17* *36.1%*	*B*	*6* *12.7%*	*B*	*22* *46.8%*	*B*	*1* *2.1%*	*B* *correta*	*13* *27.6%*
C	*9* *19.1%*	*C*	*3* *6.3%*	*C*	*1* *2.1%*	*C*	*12* *25.5%*	*C*	*3* *6.3%*
D	*0* *0.0%*	*D*	*3* *6.3%*	*D* *correta*	*18* *38.1%*	*D*	*3* *6.3%*	*D*	*6* *12.7%*
									conclusão
N/R	*6* *12.7*	*N/R*	*6* – *12.7%*	*N/R*	*4* *8.5%*	*N/R*	*3* *6.3%*	*N/R*	*5* *10.6%*
TOTAL	*47* *99.7%*		*47* *99.7%*		*47* *99.7%*		*47* *99.7%*		*47* *99.7%*

questão n.29		*questão n.30*		*questão n. 31*		*questão n.32*		*questão n.33*	
A	*2* *4.2%*	*A* *Correta*	*28* *59.5%*	*A*	*12* *25.5%*	*A*	*4* *8.5%*	*A*	*20* *42.5%*
B *correta*	*10* *21.2%*	*B*	*1* *2.1%*	*B*	*11* *23.4%*	*B*	*4* *8.5%*	*B* *correta*	*6* *12.7%*
C	*10* *21.2%*	*C*	*7* *14.8%*	*C*	*7* *14.8%*	*C* *correta*	*6* *12.7%*	*C*	*5* *10.6%*
D	*14* *29.7%*	*D*	*3* *6.3%*	*D* *correta*	*3* *6.3%*	*D*	*19* *40.4%*	*D*	*10* *21.2%*
N/R	*11* *23.4%*	*N/R*	*8* *17.0%*	*N/R*	*14* *29.7%*	*N/R*	*14* *29.7%*	*N/R*	*6* *12.7%*
TOTAL	*47* *99.7%*	*TOTAL*	*47* *99.7%*	*TOTAL*	*47* *99.7%*	*TOTAL*	*47* *99.8%*	*TOTAL*	*47* *99.7%*

Media de acertos 33.5%

A média de acertos dos **ACLE-4** foi de 45.9%, para a média de 33.5% alcançada pelos **ACLE-1**, outro indicador forte de que, se os **ACLE** tiveram um ensino dentro de uma abordagem gramatical, esta não focalizou o uso do sistema abstrato da língua, mas sim a gramática isoladamente, descontextualizada.

Nesta parte, várias questões (24, 26, 32) chamaram a atenção pelo número de erros e de não serem as alternativas corretas as mais escolhidas. Vejamos:

O problema com a questão n.° 24 parece ter sido com o uso da palavra *home* que estava inserida em uma frase não muito comum nos livros didáticos. Novamente chamamos a teoria dos modelos mentais, trabalhada na resenha desta tese, para explicar o acontecido. Em português usamos sempre a palavra *casa* quando queremos nos referir ao seu tamanho, à parte material, física, deixando a palavra *lar* para outros contextos, geralmente mais afetivos. Assim, o modelo mental em LM automaticamente recusou a palavra *home,* levando os **ACLE-4** a errarem a resposta desta questão, escolhendo a alternativa A (34,2%), certamente por não haver uma alternativa com a palavra house. Já os **ACLE-1** conseguiram 36.1% de acerto.

Annie Lennox – Pop Singer

Annie Lennox was born **(0)** ... Christmas Day in 1954. The family **(24)...**in Scotland was small, but filled with music. Annie's father loved music and **(25)** ... Annie to learn an instrument. She was **(26)**... good that she won a place at the Royal Academy of Music in London. (...)Over the next three years the group had **(31)** ... hits. But this success didn't **(32)**..., and The tourists broke up in 1980.(...)

0	**A on**	**B at**	**C in**	**D of**
24	**A life**	**B home**	**C size**	**D income**
25	**A encouraged**	**B made**	**C arranged**	**D income**
26	**A such**	**B very**	**C too**	**D so**
(...)				
31	**A much**	**B lots**	**C few**	**D several**
32	**A end**	**B keep**	**C last**	**D finish**

Na questão n.° 26, podemos notar o fraco domínio do discurso escrito dos alunos envolvidos. Acostumados com o uso de *very* em frente ao adjetivo *good,* não perceberam a oração subordinada consecutiva que lhe seguia. (**ACLE-4**: B 42.8% x D 37.1% →correta; **ACLE-1**: B 46.8% x D 38.1%)

As evidências revelam novamente a presença forte de um ensino gramatical sem a presença do uso real da língua em estudo, como solicitado no teste. Já em 1978, Widdowson,

no livro Teaching Language as Communication, um clássico na área da Lingüística Aplicada, discutia o problema causado entre a dicotomia uso x forma (use x usage), porém os dados encontrados nesta pesquisa feita em 2000 e 2001 apontam fortemente para a persistência e ineficiência deste tipo de ensino estruturado em exemplos gramaticais constituídos de frases estanques, sem a necessária conexão no discurso.

Quanto à questão n.° 32, os resultados parecem indicar que grande parte dos alunos do **ACLE** (**ACLE-4=91%3%, ACLE-1=87.1%)** desconhecia um dos outros significados da palavra *last,* alem do usual *último,* que os levaria a alternativa correta. A resposta mais escolhida ficou com a letra D **(ACLE-4=57,1%, ACLE-1= 40.4%**), com o verbo *finish.* Estes dados revelam ser o universo vocabular dos alunos restrito àquele do livro didático, faltando, portanto, opções para a construção dos sentidos do texto.

Segundo Halliday (1994) a língua possui uma gama de opções de significados embricados na cultura e possíveis de serem expressos pela sua gramática. O autor nomeia estes sistemas semânticos como significado potencial (*potential meaning)* e classifica-os como:

- significado potencial de comportamento (*behavior potential),* o que os usuários podem fazer com a língua;
- significado potencial léxico-gramatical (*lexicogrammatical potential),* o que eles podem dizer;
- significado potencial cultural (*potential cultural,* que é definido em termos da cultura da língua em questão.

A constatação de problemas sérios na compreensão do discurso escrito, gerado pela falta de opções, aponta para outra grande lacuna deixada durante o curso de Letras. Esta lacuna parece estar relacionada com a não oferta de amostras diversificadas nas quais e com as quais o graduando possa entender os diversos significados em diferentes contextos, ficando o conhecimento do aluno restrito ao discurso do livro texto, nem sempre de boa

qualidade[107].

Finalmente chegamos à parte seis, que exigia um domínio razoável do sistema abstrato da língua inglesa. Nas cinco questões propostas, o usuário do teste teria que reescrever a frase, mantendo seu significado, porém utilizando uma palavra dada previamente, conforme o exemplo:

Example: My brother is too young to drive a car. **Not** My brother is **not old enough** to drive a car.

Podemos considerar que esta parte do teste alcança e exige um nível de conhecimento sistêmico da língua bem mais avançado do que foi cobrado até então. Embora estas questões estejam privilegiando a forma, o significado continua em foco, pois o usuário tem que encontrar meios para reescrever o texto, sem alterar a idéia central. O exemplo deixa visível que são amostras da língua em uso, e chamam por coerência. Isto equivale dizer que exigem um bom domínio da gramática de uso, além de tempo para reflexão.

Esta parte foi considerada muito difícil pelos professores e pelos alunos do **ACLE**. O resultado geral pode ser evidenciado na tabela nove abaixo.

Escolhemos a primeira questão (n.° 34)[108], exposta nas tabelas 21 e 22, para exemplificar a discussão acima apresentada.

The train is on the point of leaving the station.
About

---

[107] Consolo (1990, 1992) discute a qualidade do insumo oferecido nas aulas de inglês, concluindo que a maior parte deste insumo restringe-se ao contido nos livros didáticos adotados, nem sempre de boa qualidade e apresentando-se como amostras reais de uso no discurso.

[108] Todas as respostas para as questões desta parte e das demais encontram-se em anexo no final desta tese.

TABELA 34 – ATIVIDADE DE COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL

ACLE-4

The train .....*stop about on the point* ...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....*is about* ...the station	**03**	**8.5%**
The train ....*about this hour is leaving*...the station.	**01**	**2.8%**
The train ....*it that about leaving*...the station.	**01**	**2.8%**
The train ... ***about leave***...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***is about*** ...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***is about to leave*** ...the station. **(correta)**	**03**	**8.5%**
The train .....***is leaving about one minute***...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***is not about*** ...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***is not on the point of***...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***is on the point about*** ...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***is about the point of going out*** ...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***about the point of leaving*** ...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***is about the summer in*** ...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***is about the point leaving***...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***is any point about*** ...the station.	**01**	**2.8%**
Nao respondeu	**15**	**42,8%**
TOTAL	**35**	**99,9%**

TABELA 35 – ATIVIDADE DE COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL

ACLE-1	*continua*	
The train... is about leaving ... the station	**01**	**2.1%**
The train... is about to leave ... the station (correta)	**01**	**2.1%**
The train ... is about the point of leaving... the station	**01**	**2.1%**
The train ....is the about point of leaving... the station	**01**	**2.1%**
The train ....is on the point of about ... the station	**01**	**2.1%**
The train ...is about .. the station	**01**	**2.1%**
The train...is about on the point of leaving	**01**	**2.1%**
The train... is on the point of leave	**01**	**2.1%**
The train... I was talking about is leaving	**01**	**2.1%**
The train... can't leaving in ... the station	**01**	**2.1%**
The train... not leave... the station	**01**	**2.1%**
The train... about of leaving	**01**	**2.1%**
The train... is about the point... the station	**01**	**2.1%**
The train... is on the point of leaving about	**01**	**2.1%**
The train... about leave...the station	**01**	**2.1%**
The train... is at about on time of leaving	**01**	**2.1%**
Nao respondeu	**31**	**65.9%**
TOTAL	**47**	**99.5%**

As tentativas feitas pelos alunos do **ACLE-4/1** revelam claramente a falta quase que total de domínio da produção escrita e da gramática em uso.

O número dos alunos que não responderam esta parte do teste é considerável (**ACLE-4**=49.0% e **ACLE-1**=65.0%). O motivo principal certamente foi por terem-na

achado muito difícil, conforme dito anteriormente, porém outras razões podem ser relacionadas, tais como o fato de muitos deles residirem em cidades circunvizinhas e dependerem de ônibus, que saem vinte minutos mais cedo do que o término normal das aulas. Assim, diante da dificuldade encontrada, muitos decidiram nem tentar, para não perderem tempo ou arriscarem-se a ficar sem o seu único meio de locomoção para voltarem à suas cidades de origem. Chegamos a esta conclusão por sermos professora destes alunos e, por esta razão eles nos contaram no dia seguinte, durante a aula da Prática de Ensino.

TABELA 36 – COMPREENSÃO ESCRITA E GRAMÁTICA NO USO - PARTE SEIS : PERCENTUAIS DE ACERTOS
ACLE-4

Questões	acertos	%	Erros	%	N/R	%	Sub-	Sub-
n. 34	03	8.5%	17	48.5%	15	42.8%	35	99.8%
n. 35	02	5.7%	17	48.5%	16	45.7%	35	99.9%
n. 36	02	5.7%	16	45.7%	17	48.5%	35	99.9%
n. 37	02	5.7%	14	40.0%	19	54.2%	35	99.9%
n. 38	03	8.5%	13	37.1%	19	54.2%	35	99.8%
Médias	2.4	6.8%	15.4	43.9%	17.2	49.0%	35	99.9%

TABELA 37– COMPREENSÃO ESCRITA E GRAMÁTICA NO USO - PARTE SEIS : PERCENTUAIS DE ACERTOS
ACLE-1 *continua*

Questões	*acertos*	*%*	*erros*	*%*	*N/R*	*%*	*Sub-total*	*Sub-total*
n. 34	*01*	*2.1%*	*15*	*31.9%*	*31*	*65.9%*	*47*	*99.9%*
n. 35	*02*	*4.2%*	*15*	*31.9%*	*30*	*63.8%*	*47*	*99.9%*
n. 36	*01*	*2.1%*	*17*	*36.1%*	*29*	*61.7%*	*47*	*99.9%*
n. 37	*05*	*10.6%*	*11*	*23.4%*	*31*	*65.9%*	*47*	*99.9%*
n. 38	*01*	*2.1%*	*14*	*29.7%*	*32*	*68.0%*	*47*	*99.8%*
Médias	*02*	*4.2%*	*14.4*	*30.6%*	*30*	*65.0%*	*47*	*99.9%*

Conforme tabela acima, a média de acertos ficou em 6.8% para os **ACLE-4** e 4.2% para os **ACLE-1**, indicando problemas graves nesta área de competência na nova língua. Estes resultados mostram-se coerentes com as respostas encontradas nos questionários (QA1e QA3), com referência à produção escrita e ao sistema lingüístico em uso.

TABELA 38 – COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVAS
ACLE-4

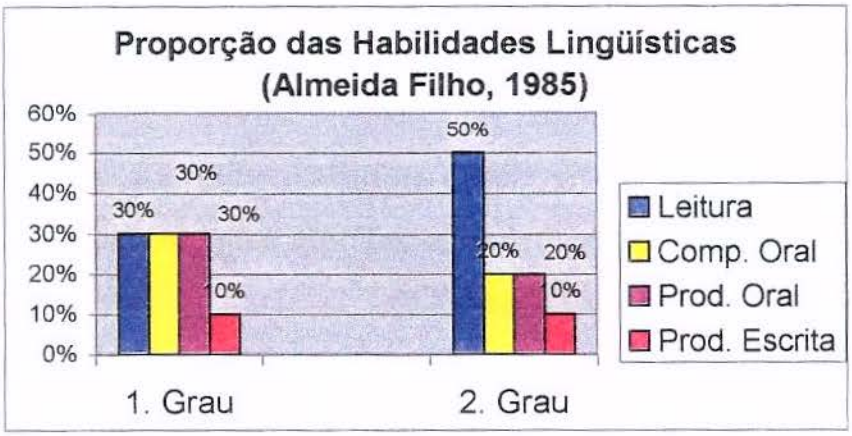
Competências lingüístico-comunicativas alcançadas no final do curso de Letras (escrita e gramática)	n.	%
Escrever pequenos textos que não exijam estruturas complexas	09	25.7%
Domínio razoável/básico de todas as habilidades	05	14.2%
Domínio da gramática	01	2.8%
Muito pouco, ou quase nada	06	17.4%

TABELA 39 – COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVAS
ACLE-1

Produção do discurso escrito (writing)	Bom nível de proficiência	4	8.5%
	Proficiência razoável	5	10.6%
	Proficiência mínima	11	23.4%
	Nenhuma proficiência	23	48.9%
	Não respondeu	4	8.5%

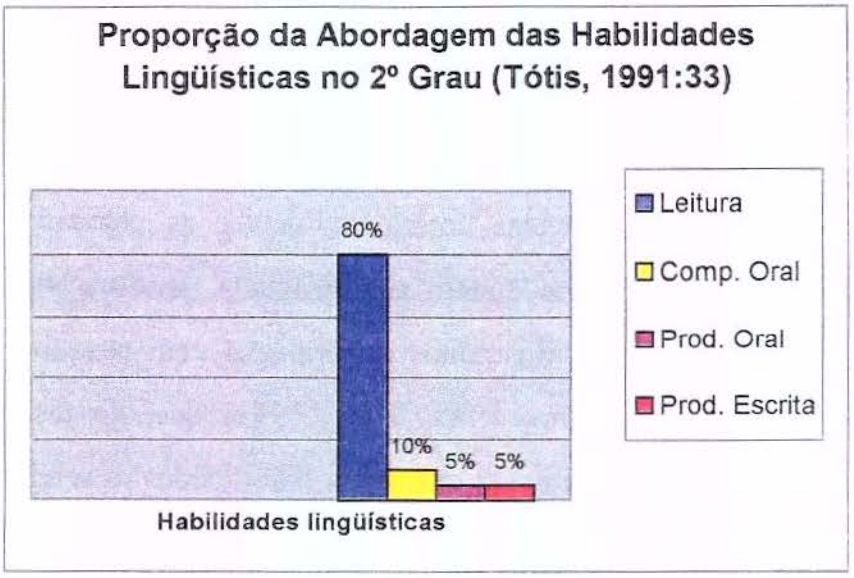
Sabemos que, desde décadas anteriores, dentre as chamadas 'habilidades', a produção escrita tem sido um tanto quanto negligenciada, sendo a menos trabalhada no ensino de uma língua estrangeira. Ilustramos a afirmação com pesquisadores e lingüistas aplicados do Brasil (Almeida Filho, 1985; Totis, 1991) que, ao discutirem o assunto, sugeriam uma porcentagem para as então chamadas 'habilidades' a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental e Ensino Médio[109].

GRÁFICO 18 – PROPORÇÃO DAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS – ALMEIDA FILHO (1985)



[109] Os termos Ensino Fundamental e Ensino Médio foram introduzidos com as novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 para indicar os antigos 1° e 2° graus respectivamente.

GRAFICO 19 – PROPORÇÃO DA ABORDAGEM DAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS NO 2º GRAU



Podemos observar que em ambos autores a preocupação com a produção do discurso escrito (produção escrita) é definitivamente menor do que com as demais chamadas habilidades. As orientações contidas no Currículo Básico e nos Parâmetros Curriculares Nacionais não fogem a essa idéia quanto ao pouco enfoque à escrita, porém acentuam a leitura no ensino fundamental, abrindo possibilidade para um trabalho mais voltado para a compreensão e produção oral no Ensino Médio.

Pensamos poder residir neste ponto a dificuldade que os professores sentem e, conseqüentemente, seus alunos, de produzirem textos escritos relevantes, seguindo as normas de uso ou até mesmo as ditadas pela gramática normativa da nova língua.

Após analisarmos todas as questões do teste especialmente elaborado para os professores da Rede Pública Estadual, porém também respondidos pelos **ACLE,** passaremos a seguir para os resultados encontrados e as considerações finais desta parte.

4.2.1.2 Considerações Finais sobre os Resultados Encontrados

Podemos sintetizar os resultados encontrados com os **ACLE-4** e **ACLE-1** através

do gráfico abaixo, que indica as habilidades de compreensão oral e escrita, bem como o domínio do sistema abstrato em uso.

GRÁFICO 20 - RESULTADOS OBTIDOS NAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EM ESTUDO



FONTE: ANEXO 5

Os resultados obtidos pelos **ACLE-4** (compreensão oral = 50.5% **e** compreensão escrita e gramática em uso = 53.7"%) e pelos ACLE-1 (compreensão oral 43.8% e compreensão escrita e gramática em uso = 44.2%) levam à conclusão de que o curso de Letras em estudo tem falhado no trabalho com as diferentes áreas do discurso. A diferença entre o nível de proficiência do ingressante na LE e aquele obtido quando do término do curso é muito pequena, não justificando, portanto, quatro anos de curso.

Parte dos problemas detectados com os **ACLE-4** parecem serem causados pelo tipo de currículo adotado[110], pela falta de professores qualificados, pela falta de linha definida para o curso, por um currículo que não atende às necessidades atuais da sociedade, pela não disponibilidade de uso e acesso à tecnologia atualizada, pela falta de biblioteca atualizada e mais completa, porém muito destes problemas também têm sua origem no próprio graduando que nem sempre apresenta o comprometimento devido com sua formação, não se envolve com o curso, principalmente com a sua formação em língua

[110] Ver discussão sobre este tópico na seção seguinte.

inglesa, até que se vê imerso na sala de aula, em estágio ou já com suas turmas.

Esta conclusão vem ratificar não somente os dados encontrados nos diversos questionários aplicados com os **ACLE-4**, como também com os egressos dos cursos de Letras em estudo e de outras universidades. Estaremos analisando na seção 4.3, deste capítulo, o perfil do **ACLE-4** em final de curso em contraposição ao perfil do egresso de Letras, quando então teremos outros dados que nos darão possibilidade de uma re-leitura dos resultados encontrados no teste.

Apresentaremos a seguir a classificação geral obtida pelos **ACLE-4** e **ACLE-1**[111] por bandas, seguindo os critérios estabelecidos pela instituição elaboradora do teste.

TABELA 40 - RESULTADO GERAL OBTIDO PELOS ALUNOS DO **ACLE-4 E ACLE-1** NO TESTE PARA PROFESSORES DE INGLÊS

Usuários	Banda 1	%	Banda 2	%	Banda 3	%	Banda 4	
ACLE-4	19	54.2%	13	37.3%	02	5.7%	01	2.8%
ACLE-1	38	80.8%	08	17.0%	01	2.1%	00	0.0%

TABELA 41 – LEGENDA PARA O RESULTADO DO TESTE EM ESTUDO

ESCORES MAXIMOS POR BANDA	BANDAS (NÍVEIS)
53+	BANDA 4
44-52	BANDA 3
29-43	BANDA 2
0-28	BANDA 1

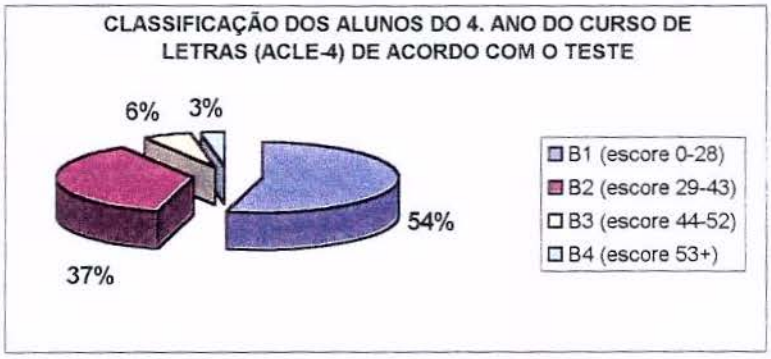
O resultado por bandas oferece uma visão geral da pessoa testada, o que significa dizer, de acordo com a instituição elaboradora do teste que este é o nível aproximado de suas competências no discurso.

Os dados no quadro abaixo implicam em dizer que o nível das competências dos alunos **ACLE-4,** baseado no teste analisado, está predominantemente situado entre a **banda 1 e banda 2 (91,3%)**, com predominância da **banda 1 (54,2%).**

---

[111] Optamos por uma questão de ética não revelar os nomes dos alunos que se submeteram ao teste, identificando-os por letras e o resultado conseguido em cada parte do teste encontra-se nos anexos desta tese.

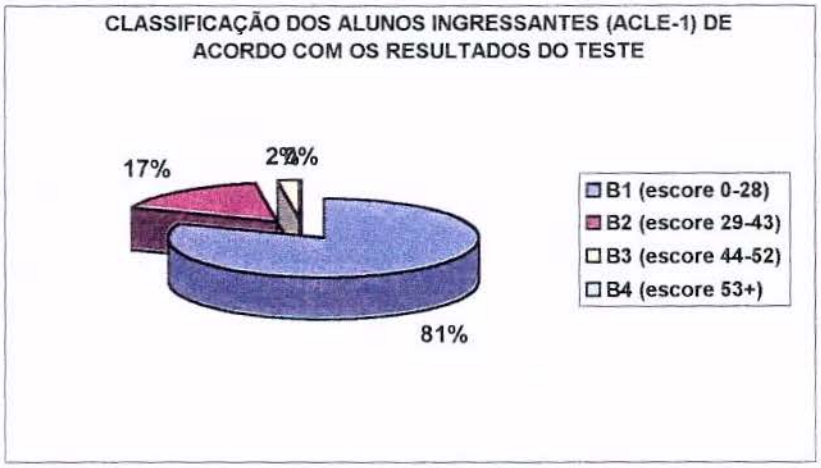
GRÁFICO 21 - CLASSIFICAÇÃO DOS ALUNOS DO 4º ANO DE LETRAS NO TET



FONTE: ANEXO 5

Por sua vez, poderíamos representar o resultado alcançado pelos alunos do **ACLE-4** através do gráfico abaixo:

GRÁFICO 22 - CLASSIFICAÇÃO DOS ALUNOS INGRESSANTES DE LETRAS NO TET

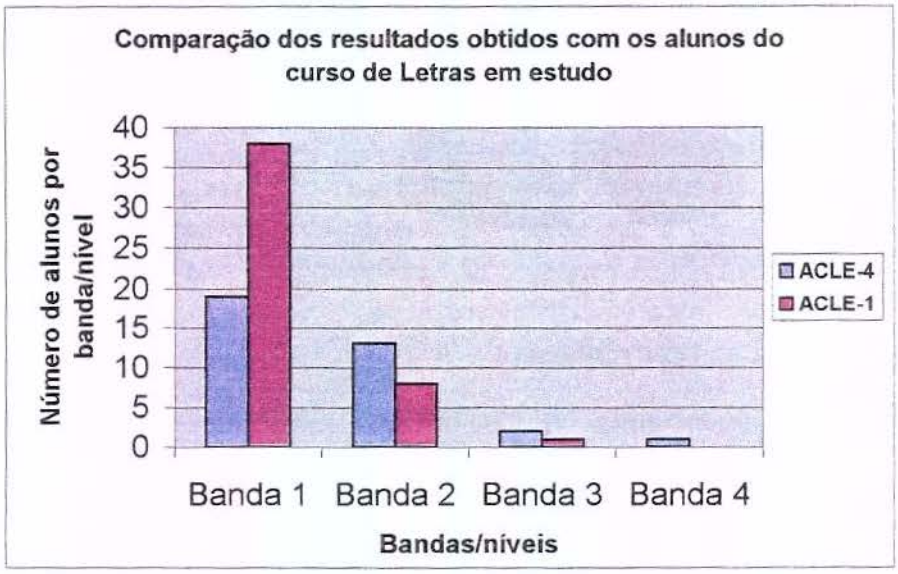


FONTE: ANEXO 5 - RESULTADOS DO TESTE DE PROFICIÊNCIA

Os resultados indicam a grande predominância dos **ACLE-1** na **banda 1 (80.8%) e banda 2 (17.0%)** totalizando **97.8%.**

Os resultados encontrados não são satisfatórios e revelam grandes problemas e deficiências na área das competências básicas e necessárias a um professor de inglês. Conforme já dissemos no início desta parte da tese, o teste não cobriu várias áreas muito importantes, tais como a produção oral, a produção escrita e a parte especificamente voltada ao 'ensinar' e ao 'aprender', ou a postura ético-profissional, quando então outros problemas tão sérios apareceriam certamente.

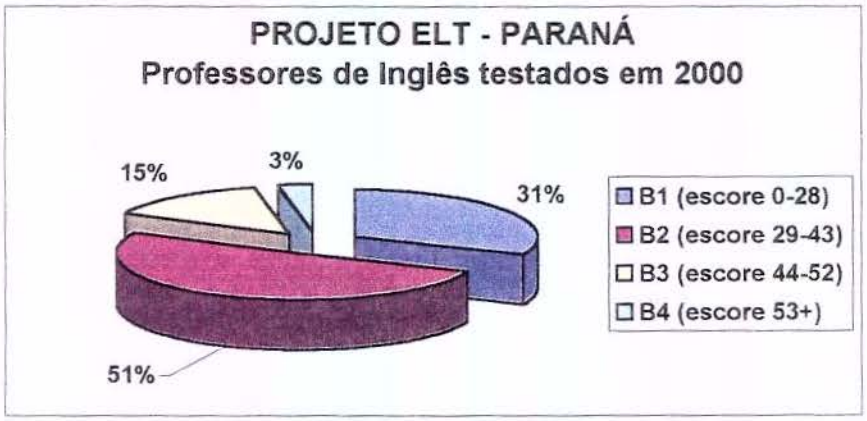
GRÁFICO 23- COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS COM OS ALUNOS DE LETRAS



FONTE: ANEXO 5 – RESULTADOS DO TET

O perfil sociolingüístico que encontramos do ACLE-1, ingressante de Letras, feito na seção anterior pode nos ajudar a entender e explicar o nível de proficiência destes, em sua maioria na **banda 1 (80.8%).**

GRÁFICO 24- RESULTADO OBTIDO PELOS PROFESSORES DE INGLÊS DO PARANÁ EM 2000
FONTE: SEED/CELEM-2000



Lembramos que estes alunos vieram em grande maioria **(94%)** de escolas públicas, e não terem cursado inglês em escolas particulares, tiveram, portanto, sua formação em LE baseada, sobretudo, nas competências de seus professores (ver discussão sobre competências

no Capítulo III), que começam a se revelar nesta tese como inadequadas ou insuficientes.

Observemos o resultado oferecido pelo gráfico visto e a tabela abaixo. O resultado encontrado demonstra que **82%** dos professores testados encontram-se também na **banda 1 e banda 2**, com uma certa predominância da **banda 2.**

TABELA 42 – PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA DO PARANÁ[112]

Banda	Score	N. professores	Porcentagem
Banda 4	53+	39	3%
Banda 3	44-52	181	15%
Banda 2	**29-43**	**633**	**51%**
Banda 1	**0-28**	**390**	**31%**
TOTAL		1243	100%

Os resultados encontrados entre os **ACLE-4** e os **PRP** mostram que os dados são similares, revelando várias lacunas fortes de formação básica elementar não conseguida durante a graduação em Letras, nem no curso em estudo, nem na grande maioria dos existentes no Estado do Paraná.

TABELA 43 – COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS ENCONTRADOS COM OS PRP E ACLE-4

Banda	Escore	**PRP**	Porcentagem	**-ACLE-44**	Porcentagem
Banda 4	53+	39	3%	01	2.8%
Banda 3	44-52	181	15%	02	5.7%
Banda 2	29-43	**633**	**51%**	13	37.3%
Banda 1	0-28	390	31%	19	**54.2%**
TOTAL		1243	100%	35	100%

[112] Estes dados gerais foram conseguidos junto ao Conselho Britânico, com anuência da Coordenação do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná. Não houve um estudo mais detalhado sobre o número de acertos ou de erros dos professores por questão, conforme feito nesta parte da tese, tratando-se dos **ACLE.**

GRÁFICO 25- COMPARAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA E ALUNOS DE LETRAS



FONTE: ANEXO 5 E ANEXO 1 -SEED/CELEM

Se os PRP são considerados os melhores e muitos deles já tendo curso de Especialização 'latu-sensu' e ainda assim encontram-se somente um nível (banda) à frente dos ACLE-4 que estão deixando a universidade, temos que dizer que este avanço, embora pequeno, é conseguido por esforço e envolvimento pessoal e, por uma formação auto-sustentada (Almeida Filho, 1999; Freitas,1999) ou ainda com Schön (2000), Wallace (1991), Perrenoud (2001, 2000) conseguida através da reflexão na ação que os impele a buscar, a implementar a sua prática.

Por fim, faz-se necessário dizer que nenhum teste é capaz de avaliar sem erro e classificar o conhecimento humano em determinada área do conhecimento, especialmente na área de competências em uma outra língua. Por esta razão, Cummins (op. cit) discute pontos cruciais sobre os quais a área de avaliação e testagem se encontram: a necessidade de apresentar às instituições resultados confiáveis, que reflitam o mais fielmente possível o real desempenho e a competência do aluno testado, e, por outro lado, fazer com que os testes apontem caminhos para uma melhoria no ensino-aprendizagem de uma nova língua, o que trará conseqüentemente uma melhoria nos resultados gerais alcançados em testes.

O autor menciona ainda os problemas causados por testes padronizados que quase sempre subestimam o progresso e o potencial acadêmico dos alunos e podem distorcer ou levar a uma má compreensão dos objetivos e finalidades deste tipo de programa, que visa o estabelecimento dos níveis de proficiência (placement tests) propostos pela instituição

elaboradora do teste, para um conseqüente programa de capacitação (no caso o Projeto ELT da SEED), bem como das expectativas acadêmicas geradas nos docentes e discentes dos cursos futuros para os quais o resultado do teste é fundamental, exatamente o caso desta tese.

Por esta razão, acreditamos que os resultados encontrados tanto com os **PRP** ou com os **ACLE** foram de extrema valia por nos oferecerem um panorama geral de alguma das suas competências, porém muito mais do que classificar e estabelecer juízos de valores, o grande mérito desta parte de avaliação encontra-se, sobretudo, em poder serem vistos os resultados como um ponto de partida para que possamos pensar juntos sobre novas alternativas para melhorarmos a qualidade da formação na e pela LE adquirida durante a graduação.

Com os perfis sociolingüísticos do professor de LE da Rede Pública e do ingressante de Letras, assim como os resultados encontrados no teste de proficiência de LE, passaremos a analisar a formação dos alunos do quarto ano de Letras, futuros professores de LE, e dos professores egressos de Letras em serviço na rede pública.

4.3 FASE DIAGNÓSTICA 3 – *POR QUE ESTAMOS?*

4.3.1. O Perfil Sociolingüístico do Futuro Professor de LE: *O Aluno-professor de LE*

> *O contrário da manipulação, como do espontaneísmo, é a participação crítica e democrática dos educandos no ato do conhecimento de que são também sujeitos. É a participação crítica e criadora do povo no processo de re-invenção de sua sociedade. (Freire, 1992:39)*

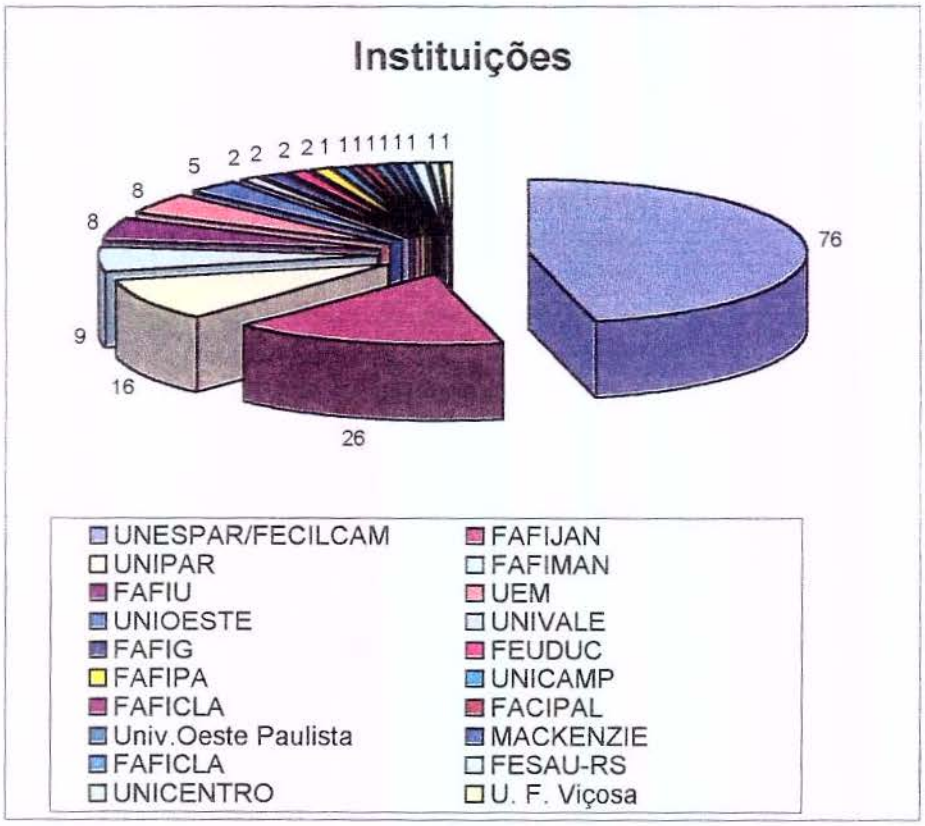
Esta parte da tese tem como principal objetivo ouvir, sobretudo, os sujeitos primários envolvidos neste estudo – alunos do quarto ano do curso de Letras e os professores egressos deste curso – buscando subsídios para construirmos socialmente um diagnóstico real da atual situação de um curso considerado padrão, portanto representante principal e legítimo de formação de profissionais da LE.

Para tanto, seguindo os pressupostos colocados pela pesquisa de cunho qualitativo, optamos neste momento por analisar e discutir os dados obtidos através de questionários aplicados aos alunos do quarto ano de Letras – **ACLE-4/QA3**, aos egressos de Letras da FECILCAM, curso sob estudo – **ECLE/QP1 e QP2**, que serão analisados em comparação aos dados encontrados com egressos de outras faculdades e universidades (doravante **ECLOI**), conforme próximo gráfico.

Estaremos também inserindo dados do QP3, por nós elaborado e aplicado pelos tutores dos NAPs a quatrocentos e quatro (404) professores de língua inglesa que participaram em 2000 do Projeto ELT-Paraná, promovido pela Secretaria da Educação em parceria com o Conselho Britânico, conforme discutido na fase diagnóstica 1 deste capítulo. Os dados deste último questionário – dados secundários - servirão de contraponto e comparações para aqueles encontrados nos três primeiros – dados primários.

Os dados referentes às competências do futuro e do já professor de LE serão analisados de acordo com a equação proposta no Capítulo III e reapresentada a seguir.

GRÁFICO 26 - INSTITUIÇÕES/CURSOS DE LETRAS ENVOLVIDOS



FONTE: APÊNDICE 1 – QP1– QP2

A construção teórica fundamental que sustenta esta parte da análise baseia-se em três áreas cobertas pela Lingüística Aplicada:

- O conceito de que toda abordagem de ensinar e de aprender uma nova língua sustenta-se sobre uma relação trinária entre o conceito definição do que seja uma língua estrangeira e do que seja ensinar e aprender uma nova língua (Almeida Filho, 1993, 1997, 1998; Basso, 1999; Macowski, 1993; Brown, 1994; Celce-Murcia, 1990);
- As crenças que os usuários, no caso, alunos de Letras e professores de Inglês, têm sobre esta nova língua podem ajudar a explicar porque os alunos aprendem como aprendem e os professores ensinam como ensinam (Gimenez, 1994, Ortenzi, 1997; Reis, 1997; Freitas, 1995,

Barcelos, 1995, 1999, 2001; Feliz, 1998)

- A reflexão dos professores e dos futuros professores sobre a prática pedagógica – ensino e aprendizagem (teacher thinking – learning thinking) pode facilitar a compreensão do processo ocorrido desde o início de sua formação (Woods, 1996; Schon, 2000; Perrenoud, 2000, 2001, Gimenez, 1999).

Explicitados os conceitos que estarão norteando nossa análise, passaremos a discutir o que os alunos do quarto ano **(ACLE-4)** disseram sobre a sua formação, buscando entrever o papel que eles assumiram terem tido durante o processo, de maneira que possamos entender com mais detalhes os resultados encontrados no teste de proficiência, discutido na primeira parte deste capítulo, assim como os problemas enfrentados durante o estágio supervisionado de língua inglesa. Estaremos comparando estes resultados com aqueles encontrados com os **ECLE** e **ECLOI**.

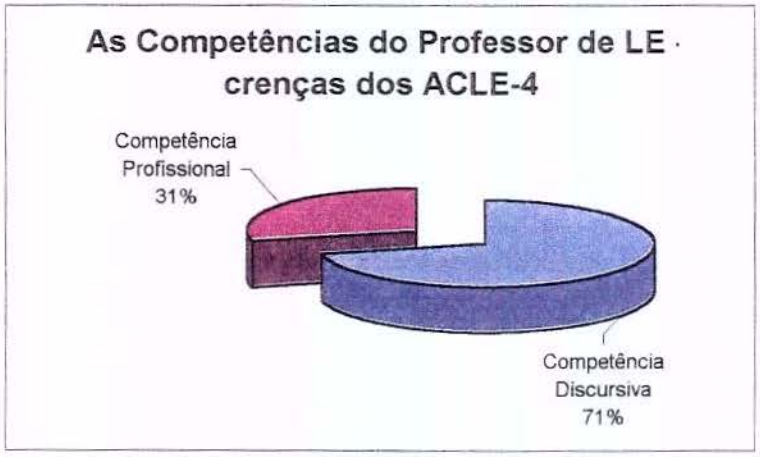
Ao iniciarmos esta fase da tese, queremos esclarecer que os questionários, instrumentos primários para a atual análise, foram compostos de perguntas que geraram amplas respostas, o que nos levou a categorizá-las e, para facilitar a compreensão, a colocá-las sob forma de gráficos e tabelas, tornando-as mais visuais. Portanto, o número encontrado de respostas não corresponderá ao número exato de participantes, já que os sujeitos da pesquisa puderam opinar, selecionar várias competências, apontando várias respostas.

Optamos por começar explicitando a imagem/crença que os **ACLE-4** trazem consigo ao final do curso de Letras quanto ao que seja ser professor de línguas (no caso língua inglesa) competente para conduzir o processo ensino-aprendizagem com segurança. Categorizadas as respostas, podemos perceber como é a equação idealizada de competências trazida pelos ACLE-4, comparadas àquela por nós proposta na resenha bibliográfica desta tese (ver tabela 44, p.198)

Fica evidente que as duas faces (macro) das competências – a **discursiva** e a

profissional – estão presentes na idealização das competências necessárias ao professor de LE feita pelos ACLE-4, havendo, contudo, grande predominância da primeira.

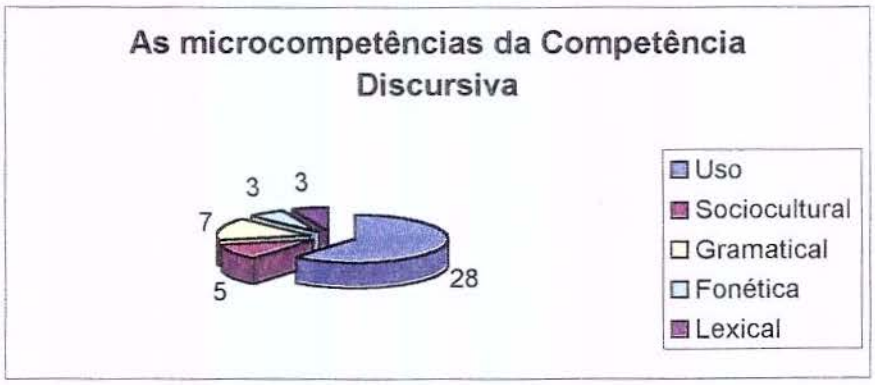
GRÁFICO 27 – AS COMPETÊNCIAS MACRO DO PROFESSOR DE LE, SEGUNDO OS ACLE-4



FONTE: APÊNDICE 1 – QA3:

Explicitando os componentes das competências macro, encontramos a presença de outras competências. A **Competência Discursiva** desdobra-se em suas grandes áreas: a Competência Comunicativa, manifestada através da competência de uso, Competência Sociocultural e a Competência Lingüística, explicitada pela Competência Gramatical, Competência Lexical, Competência Fonética, conforme visualizado no gráfico abaixo.

GRÁFICO 28 – OS COMPONENTES DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA



FONTE APÊNDICE 1 – QA3

Os dados revelam um momento interessante de transição, merecedor de mais pesquisas. Os ACLE-4, embora tivessem tido uma formação gramatical, conforme atestam suas respostas em todos os questionários e entrevistas, revelam que acreditam ser o domínio da língua para o uso, para o conhecimento cultural – princípios que regem a Abordagem Comunicativa – os requisitos fundamentais para um professor de LE. Vemos que Competência Lingüística cede espaço para a Competência Comunicativa, formando o que estamos entendendo por **Competência Discursiva**, isto é, uma harmonia entre ambas.

GRÁFICO 29 – A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL



FONTE: APÊNDICE 1 – QA3

A **Competência Profissional** aparece ainda meio envolta e dispersa por entre as competências de nível micro. Acreditamos que lhes faltavam uma taxonomia própria da área para expressarem sua compreensão sobre a mesma, quando responderam o questionário.

Algumas características foram mencionadas como parte essencial das competências de um professor de LE que podem ser consideradas de vanguarda, tais como: *Estar aberto a aprender (3.2.%)* e *Ser dinâmico e criativo (12.9%),* as quais foram incluídas por Perrenoud (2000a) como as novas competências de ensinar.

Segundo o autor, todo bom professor é e traz dentro de si um grande artista, tem talentos artísticos que desenvolve na e durante sua profissão. Além dessas qualidades, os ACLE-4 disseram que um professor deve *gostar do que faz (16.1%).* O grau de satisfação

com a profissão apresenta-se dicotomicamente – como realização pessoal e como realização profissional, ambas firmando-se no compromisso político com a educação (Kincheloe, 1997; Freire, 1994, 1997, 1996; Mello, 1987), conforme equação proposta.

A Competência Teórico-pragmática, parte da Competência Profissional, refere-se principalmente à utilização que o professor faz de técnicas, teorias e conhecimentos advindos de diversas áreas de conhecimento para ajudá-lo no dia a dia com seus alunos, no seu fazer pedagógico, no manejo da sala de aula. Acreditamos que ela exista independentemente do professor, ou, no caso, do futuro professor, saber usar a taxonomia da área, ou seja, é mais a intenção pragmática e proposital que revela certa noção teórica, oriunda do contato com professores da área, na faculdade ou não, em congressos e eventos, participações em projetos de pesquisa, do que ter visto a teoria propriamente dita, a qual os ACLE-4 supunham iriam tratar nos últimos meses do curso. A definição dos alunos para o que seja ensinar uma nova língua, revela a presença forte do embrião desta competência.

De acordo com Almeida Filho (1993, 1999), algumas das competências citadas pelos ACLE-4 poderiam ser classificadas como Competência Implícita, já que os ACLE-4 não haviam tido contato formal com teorias sobre o que seja ensinar e aprender línguas ou com tópicos de Lingüística Aplicada, pois responderam ao questionário no primeiro dia de aula de Prática de Ensino. As competências mencionadas estariam, portanto, segundo o autor, ainda no plano intuitivo ou no nível das crenças.

A tabela 44 apresenta as crenças mencionadas:

Uma outra competência surge no falar dos ACLE-4, embora ainda sem um respaldo teórico firme que a sustente: a Competência Sociocultural. A necessidade de saber mais do que a língua, de ir além da palavra, de penetrar na cultura para alcançar o homem em toda a sua plenitude, formado por valores, crenças, princípios, regras que fazem pela sua língua a sua História diferente das demais. Esta consciência pode ter advindo de um projeto com propósito de conhecimento e valorização de culturas de povos falantes da língua alvo,

no qual os ACLE-4 se viram imersos, antes de responderem ao questionário.

TABELA 44 - AS COMPETÊNCIAS BÁSICAS NECESSÁRIAS A UM PROFESSOR DE LE[113], SEGUNDO OS ACLE-4

COMPETÊNCIAS BÁSICAS NECESSÁRIAS A UM PROFESSOR DE LE			Nº
COMPETÊNCIA DISCURSIVA	COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	1. Domínio muito bom da língua que leciona	25
		2. Saber a cultura e a história do povo que fala a LE	05
	COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA	3. Ter bom vocabulário	03
		4. Domínio da gramática da LE	07
		5. Domínio da fonética	03
COMPETÊNCIA PROFISSIONAL	COMPETÊNCIA FORMATIVO-PROFISSIONAL	6. Saber conduzir a aula de LE	05
		7. Saber usar técnicas variadas	01
		8. Saber lidar com as diferenças individuais	02
		10. Ser dinâmico e criativo	04
		11. Estar aberto a aprender	01
	COMPETÊNCIA POLÍTICO-EDUCACIONAL	12. Ter objetivos claros	01
		13. Gostar do que faz	05

Até este momento, discutimos as crenças e as concepções que os ACLE-4 demonstraram ter quanto ao que consideravam serem as competências básicas necessárias a um professor de LE. A seguir, passaremos a analisar o conceito que eles tinham sobre o que seja uma língua estrangeira e do que seja ensinar e aprender uma nova língua[114]:

Através das definições apresentadas na tabela 45, podemos detectar a presença estável da abordagem gramatical (competência lingüística), porém a abordagem comunicativa aparece bem fortalecida, através da Competência Discursiva, na idealização do bom profissional para fazer frente às necessidades reais da sociedade.

[113] Lembramos que, por ser um questionário aberto, os alunos puderam dar várias respostas a uma mesma questão, ficando desta maneira impossível a soma totalizar 31. O número, no caso, permite o leitor visualizar quantos de trinta e um (31) optaram por respostas semelhantes.

[114] O conceito do que seja aprender será apresentado em itálico.

TABELA 45 - O QUE É ENSINAR/APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA?

Definição	Nº de alunos	Competências Discursiva e Profissional
É ensinar uma língua diferente da materna, com outro funcionamento e outra estrutura.	02	**Lingüística**
E conhecê-la desde sua origem até suas variações.	01	
E necessário haver uma seqüência e tentarmos a aprender o máximo para depois passar para outros.	04	
Redefinir todo o conceito de oralidade, audição e escrita em LM	01	
É melhorar a condição cultural do educando pelo conhecimento de uma nova língua. Abrir novos caminhos, mostrar janelas e opções para um aprendizado seguro, ensinar novas culturas e maneiras para se comunicar com o mundo.	02	**Comunicativa**
E um processo de conscientização na comunicação entre as pessoas.	01	**Social**
É ter conhecimento da língua que se pretende ensinar, para compreender e sanar as dificuldades que certamente os alunos terão, já que muitos não têm interesse ou motivação para aprende-la. É aproximá-la do aluno.	11	**Lingüística Reflexiva Teórico-pragmática**
É mostrar ao aluno não só um outro idioma, mas também uma outra cultura, através da observação das diferenças e semelhanças com a nossa.	06	**Sociocultural**
Um aprendizado geral que inclui desde a língua – ser capaz de ouvir, ler, falar e escrever- até a cultura, costumes e conhecimento a respeito de um povo, sua organização social, ampliando os horizontes, enquanto conhecimento.	13	**Comunicativa Lingüística**
É estimular o aluno a aprender e a usar a língua estrangeira no cotidiano. É capacitá-lo a entender e a se fazer entender nesta língua.	07	**Comunicativa**
Ter acesso a uma cultura e estrutura lingüística novas, para contato entre os povos e acesso a outras culturas.	05	**Sóciocultural**
Saber definir o uso e suas necessidades diferenciadas da língua materna.		**Teórico-pragmática**
Confrontar os desafios, saber sua utilidade e usá-la, integrando-se ao mundo globalizado	03	
Conseguir comunicar-se, mesmo que não perfeitamente.	03	
Ter vontade e buscar conhecimentos desta língua fora da aula.	02	

A definição dos alunos do que pensam ser uma língua estrangeira[115] revelam como o domínio afetivo e o domínio cognitivo encontram-se profundamente imbricados:

> 'Língua estrangeira é uma língua a princípio estranha para o nosso raciocínio, porém capaz de nos fazer apaixonar por ela ou simplesmente odiá-la.' QA3:32

> 'É uma língua diferente da nossa, o que causa muitos obstáculos, como falar, escrever, etc.' QA3:15

> 'Um mundo diferente do habitual que pode sim ou não ser dominado, compreendido, amado, estudado e repassado aos outros.'QA3:1

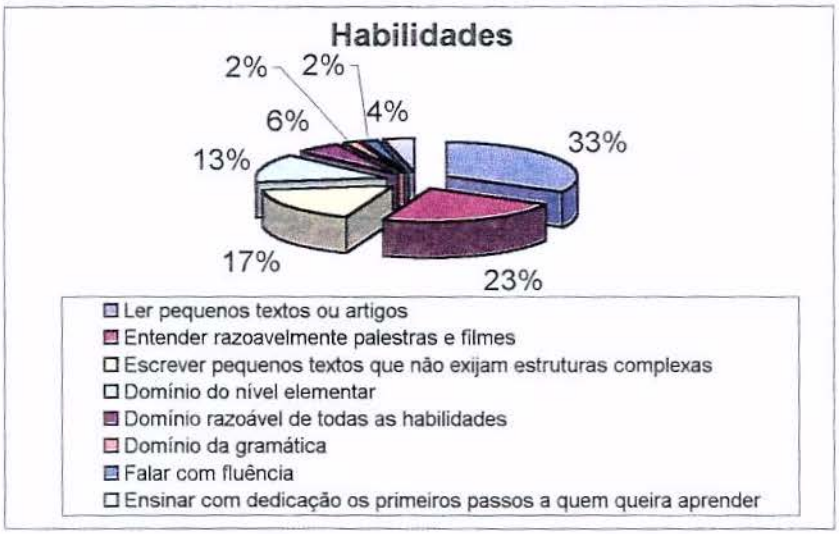
---

[115] Confira os conceitos teóricos fundamentais que sustentam esta fase da análise de dados no início deste seção.

O fator afetivo é uma dimensão altamente influenciadora da e na prática do professor (Almeida Filho, 1993, 1999; Macowski, 1993; Moser, 1994; Freitas, 1995), uma vez que uma profissão não é só um conjunto automático e autônomo de competências, nem o profissional um autômato, ou uma máquina, mas um ser humano que traz traços de personalidade, dúvidas, incertezas, angústias, motivações extrínsecas e intrínsecas moldurados por uma cultura específica que entrarão em contato direto com as "competências" necessárias a um professor de LE.

Com o objetivo de sabermos se estas definições eram idealizadas ou se vivenciadas por eles, como alunos e futuros professores de LE, quisemos saber como os ACLE-4 se colocavam nas mesmas, ou seja, como e do que se sentiam capazes de fazer ou desempenhar na LE, da qual seriam, em poucos meses, legítimos profissionais (ver gráfico a seguir).

GRÁFICO 30 – HABILIDADES NA NOVA LÍNGUA



FONTE: APÊNDICE 1 – QA3

As respostas refletiram exatamente o mesmo o resultado encontrado no teste de proficiência, discutido na primeira fase desta análise. Excetuando um dos futuros professores, os demais se julgaram capazes apenas de um desempenho razoável, em nível básico e/ou intermediário de proficiência, conforme o gráfico 13.

Podemos observar que, com exceção do último tópico, referente à competência profissional de todo professor, os demais estão voltados à competência discursiva (comunicativa e lingüística). Os ACLE-4 revelaram uma baixa auto-imagem quanto a sua capacidade na nova língua, muito aquém da esperada em alunos às vésperas de se tornarem legalmente professores de língua inglesa.

Para ratificar este conceito de desempenho em nível elementar de proficiência, perguntamos sobre as áreas relativas à língua inglesa, nas quais eles já sabiam, à priori, que teriam deficiências quando na vida profissional e que, conseqüentemente, teriam que buscar ajuda e uma melhor qualificação, caso quisessem fazer valer a definição de profissional competente dada por eles anteriormente.

TABELA 46 - DEFICIÊNCIAS QUANTO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL OBTIDA DURANTE O CURSO DE LETRAS

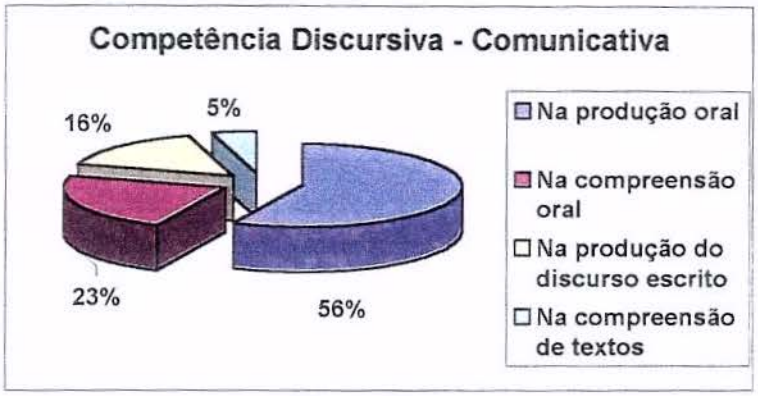
Competência Discursiva	**Nº**
1 Comunicativa	
1.1 Na produção oral	25
1.2 Na compreensão oral	10
1.3 Na produção do discurso escrito	07
1.4 Na compreensão de textos	02
2 Competência Lingüística	
2.1 Na pronúncia	08
2.2 No domínio da gramática	04
2.3 No vocabulário	01
3 Deficiências gerais nas áreas de competências	
3.1 Dificuldades gerais	20

As respostas foram surpreendentemente claras, revelando que os ACLE-4 tinham consciência dos problemas que enfrentariam quando inseridos no mercado de trabalho.

Tentamos distribuir as noções das várias competências, discutidas na resenha desta tese, na categorização das respostas dadas pelos ACLE-4 no tocante as suas necessidades mais urgentes na nova língua. Percebemos que elas se referiam, sobretudo, à competência discursiva e, em especial, à parte da produção oral (56%).

Quanto à area da competência lingüística, os ACLE-4 também manifestaram insegurança e falta do domínio em vários pontos, conforme gráfico 32.

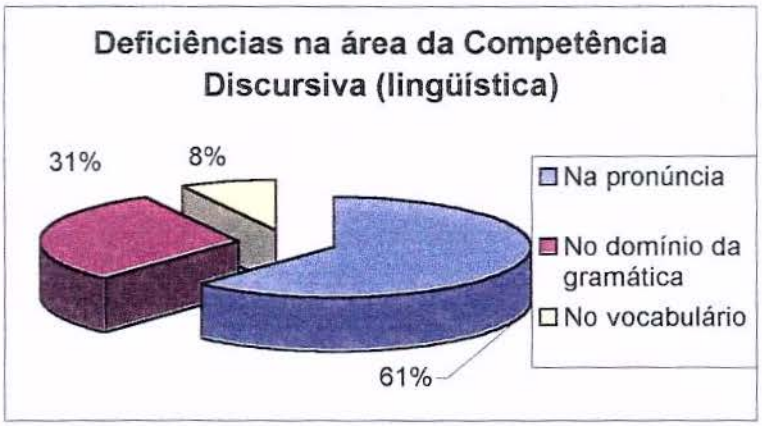
GRÁFICO 31 – DEFICIÊNCIAS DOS ACLE-4 QUANTO À COMPETÊNCIA DISCURSIVA



FONTE: APÊNDICE 1 – QA3

É interessante notar que a falta de competência de uso oral aparece novamente, sob a forma de deficiências de pronúncia (56%). A gramática também fica com alto percentual.

GRÁFICO 32 – DEFICIÊNCIAS DOS ACLE-4 NA ÁREA DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA (LINGÜÍSTICA)



FONTE: APÊNDICE 1 – QA3

O medo e o receio de ingressarem na vida profissional assim se manifesta:

'De repente eu me pergunto: Será que saberei ensinar, se o que sei é tão pouco?' QA3:16

'Expor o que você sabe com toda sua devoção e estar aberto para receber o que o outro tem a falar e a transmitir. É um elo que vai e vem.' QA3-14

Diante de tantos problemas, a disciplina Prática de Ensino passa a ser considerada como 'milagrosa', que sanará as deficiências desnudas pela reflexão anterior:

'Que aconteça um milagre, pois eu quero aprender!' Q3:6

'Não vai ser a salvadora da pátria, mas que me apóie nas minhas deficiências.' Q3:8

'Eu espero adquirir algumas técnicas ou métodos para repassar os conhecimentos adquiridos e suprir as minhas deficiências.' Q3:10

'Uma delas é a de deixar a postura de acadêmico e assumir a postura de uma boa professora.' Q3:11

'Espero ter a competência para transmitir o conhecimento a nós passado pelos professores.' Q3:12

'Destrua meus medos de enfrentar uma sala de aula.' Q3:13

De modo geral, as respostas quanto às expectativas que os ACLE-4 tinham em relação à nova disciplina podem ser categorizadas em quatro blocos cobertos pela **Competência Profissional** (Reflexiva, Teórico-pragmática) e um que se relaciona a fatores afetivos (Brown, 1994).

Sintetizando os dados encontrados nos resultados dos testes e nas respostas dos ACLE-4 quanto às suas maiores necessidades para enfrentarem o desafio do estágio supervisionado e, conseqüentemente, sua futura vida profissional, notamos que as deficiências quanto à Competência Discursiva (lingüístico-comunicativa) são gerais e parecem trazer desconforto e angústia aos futuros professores.

TABELA 47 - EXPECTATIVAS QUANTO À DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO

Competência Profissional	Nº
1. Apontar caminhos para melhorar a prática, a ter segurança, suporte	16
2. Ensine a ensinar a LE a outros, de forma a motivar os alunos	03
3. Ensinar uma metodologia de ensino, novas técnicas	06
4. Noções científicas de como ensinar uma LE sob seus quatro aspectos e a realizar isto com sucesso	06
Fatores afetivos	
Muito medo e receio	03

Perguntados sobre tópicos que gostariam de trabalhar na disciplina Prática de Ensino, os ACLE-4 trouxeram à consciência a disparidade entre o que se ensina/aprende e as habilidades mínimas que necessitam para a sala de aula de LE quando em situação real de trabalho.

TABELA 48 - DESEJOS E NECESSIDADES QUANTO À PRÁTICA DE ENSINO

Competência Discursiva	Nº	Competência Profissional	Nº
Inglês instrumental (fala)	21	Ensinar a preparar aulas e materiais motivadores	04
Noções básicas de gramática	02	Embasamento teórico-metodológico	07
Oficina de produção de textos	04	Saber dar uma aula considerada padrão	01
Oficina de Leitura	04	Oficina de jogos, teatro,danças	03
Oficina de Literatura para o Ensino Médio	01	Ensinar a ser um bom profissional	02
		Ter segurança ao lecionar	03
		Técnicas e materiais que funcionem	01
		Aulas práticas que fujam do tradicionalismo	02

Podemos notar que o pedido por diferentes 'oficinas' já revela lacunas na formação discursiva e profissional dos ACLE-4. A palavra oficina parece expressar a falta da competência teórico-pragmática em áreas nas quais já deveriam ter certo domínio. Esta constatação começa a tornar evidente que a área de língua inglesa, nas suas respectivas disciplinas (língua/literatura) trabalhadas durante o curso, não tem trazido e/ou refletido as mudanças de paradigmas ocorridas no ensino-aprendizagem de línguas nas últimas décadas.

Podemos concluir, portanto, que as definições dadas pelos ACLE-4 para uma LE e para o que seja ensinar e aprender uma LE, foram baseadas em crenças ou teorias, ou seja, não eram sinais reais do tipo de ensino-aprendizagem vivenciados durante o curso de Letras. Esta conclusão aponta para uma revisão urgente do currículo, do programa, mas, sobretudo, da linha adotada no curso de Letras, a qual pensa e vê o futuro professor apenas como aluno de língua e literaturas de língua inglesa até que ele chegue à Prática de Ensino, colocada no último ano. Sabemos que com a resolução de 08/01/01 do MEC, as licenciaturas foram chamadas a reverem seus currículos e aumentar a parte prática de seus cursos. Esperemos que decisões e mudanças adequadas aconteçam. Voltaremos a esta discussão ainda neste capítulo, quando trouxermos as vozes dos professores-formadores que atuam no curso de Letras em estudo para opinarem sobre o mesmo e apresentarem suas sugestões.

Julgamos ser este o momento para trazermos dados referentes aos ECLE (egressos do curso de Letras em estudo) e aos ECLOI (egressos de cursos de Letras de outras Instituições de Ensino Superior) quanto à formação obtida durante a graduação. Utilizaremos

a soma dos dois questionários, já que não foram respondidos pelos mesmos professores. Durante a categorização dos dados, tivemos o cuidado de separar as respostas dos ECLE E ECLOI.

Buscando por evidências quanto à **Competência Discursiva**, vamos nos deter nas diferentes manifestações do discurso (compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita e na competência gramatical), de acordo com as opiniões expressas pelos ECLE e ECLOI, visualizadas pelos gráficos no texto.

Quanto à capacidade de produção do discurso oral (**speaking**), notamos que para os dois s grupos é uma parte extremamente problemática, e, de acordo com discussão entabulada na resenha desta tese, é o ponto vulnerável do professor de LE, que, normalmente, não se sente capaz de interagir na nova língua por não produzir o discurso adequadamente. Os resultados indicam que a média alcançada pelo **CLE** fica no **razoável**, enquanto que para os **CLOI** a média fica no **fraco,** havendo, portanto, uma ligeira diferença positiva a favor do CLE.

Os dados nos levam a crer que os professores analisados fazem uso da Competência Estratégica, principalmente da Competência Formulaica, para 'usarem' a nova língua em sala, porém não alcançam a competência comunicativa, o uso, o discurso.

GRÁFICO 33 – COMPETÊNCIA NA COMPREENSÃO DO DISCURSO ORAL

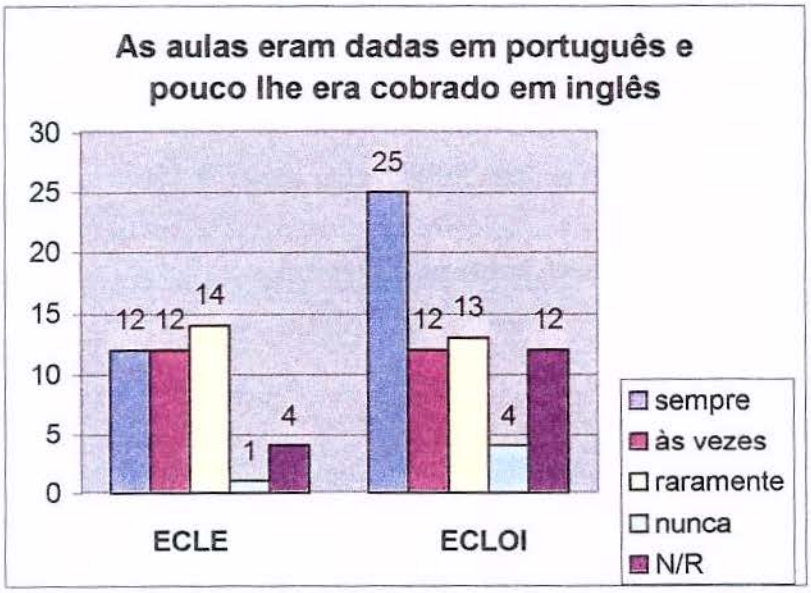


FONTE: APÊNDICE 1 – QP1 – QP2

Uma das razões que pode ter favorecido esta situação é o fato de as aulas de LE serem dadas em língua materna e pouco se cobrar do aluno na nova língua, conforme gráfico abaixo.

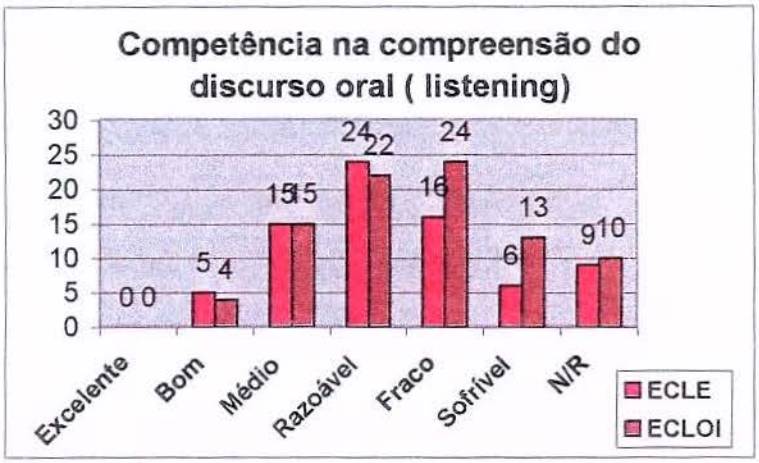
A capacidade de compreensão do discurso oral é outro aspecto que traz problemas ao professor de LE, pela sua incapacidade de compreender nativos na vida real, filmes, documentários e músicas, insumos estes autênticos e de fácil acesso.

GRAFICO 34– A PRODUÇÃO ORAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA



FONTE: APÊNDICE 1 – QP2

GRÁFICO 35– COMPETÊNCIA NA COMPREENSÃO DO DISCURSO ORAL (LISTENING)



FONTE: APÊNDICE 1 – QP1 – QP2

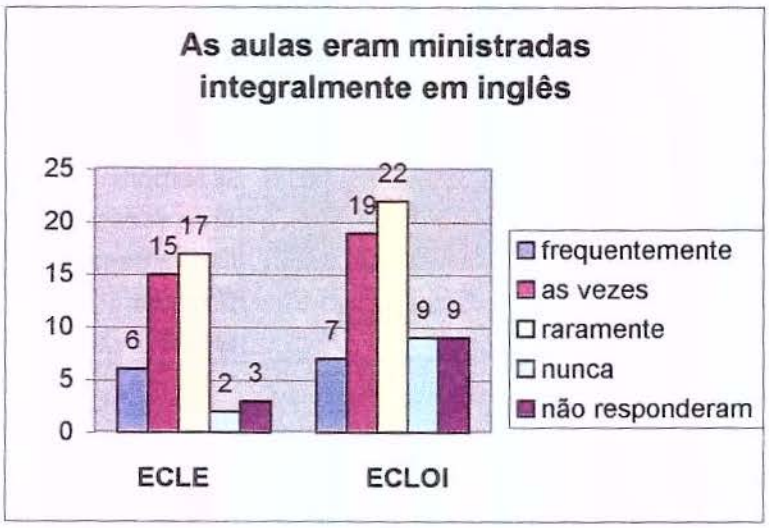
Ou então na voz de um professor (QP2:8)

'Eu tenho muita dificuldade em entender falantes nativos"

Os dados revelam que em geral os cursos de Letras estão com problemas sérios também nesta área do discurso, ficando o CLE com a média **razoável** e os CLOI com **fraco**. Notamos que estes dados confirmam aqueles encontrados com os ACLE-4, quando afirmam estarem no nível elementar ou básico na produção e compreensão do discurso oral.

Buscando razões para esta situação, encontramos que as aulas, para ambos os grupos, raramente ou algumas vezes eram ministradas na língua-alvo, o que certamente diminuiu a sua exposição ao insumo, levando-os a pouca produção e compreensão na LE.

GRÁFICO 36– AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA GRADUAÇÃO DOS ECLE E ECLOI



FONTE: APÊNDICE 1 – QP2

Se os alunos disseram que o insumo recebido na língua-alvo foi pouco, já que as aulas raramente eram dadas em inglês e que pouco lhes era cobrado na nova língua, por outro lado temos professores do curso afirmando que há uma grande resistência dos alunos do curso de Letras em ouvir e produzir na nova língua, ou seja, aceitar as aulas de Língua Inglesa em inglês:

> Em relação aos alunos, com toda a certeza foi a resistência de alguns à L.E. que não acreditavam na importância desta disciplina na sua carreira de futuros professores, além

> da falta de motivação causada por motivos variados, tais como: salas lotadas e com níveis variados de conhecimento de língua. (E-RB)

Os alunos chegam com pouco conhecimento prévio na nova língua, seja escrita ou falada, e, ao se depararem como o professor usando a LE como o meio de instrução e como o próprio conteúdo da instrução, reagem negativamente. Nossa experiência como professora de Língua Inglesa no curso de Letras confirma esta afirmação. Todo um trabalho afetivo com relação à nova língua tem que ser feito e refeito seguidamente, o que implica tempo.

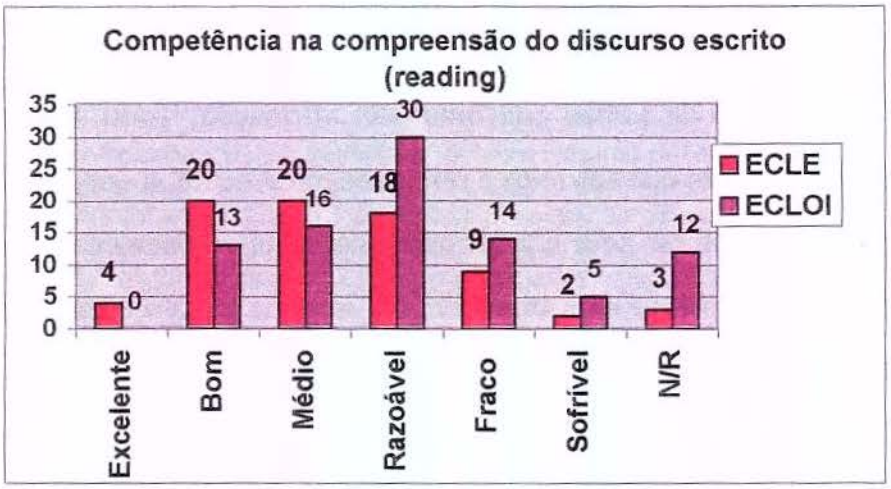
Seria oportuno lembrar aqui alguns mitos sobre falar fluentemente apontados por Viana (1993): saber fluentemente uma outra língua, implica ter o mesmo nível de domínio da língua materna ou sabê-la como um nativo; é saber falar a nova língua rapidamente; é falar esta língua sem sotaque. Segundo Teixeira da Silva (2000:46), seria interessante trazer à consciência e discutir com os graduandos em Letras conceitos como fluência, proficiência, mitos quanto a falar a nova língua, de maneira que pudessem ambos – professores e alunos (futuros professores) buscar estratégias adequadas para o desenvolvimento da fluência oral no curso.

Tendo apresentado os resultados dos ACLE-4, ECLE e ECLOI quanto à produção e compreensão do discurso oral, passaremos a discutir a produção e compreensão do discurso escrito.

Conforme já discutido na seção em que analisamos o teste de proficiência a que se submeteram os ACLE-4, ECLE e ECLOI e outros professores da rede pública do Estado do Paraná envolvidos no projeto de capacitação, a parte de compreensão do discurso escrito tem sido o objetivo maior a ser alcançado no ensino/aprendizagem de uma LE, apregoado agora pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para os ensinos Fundamental e Médio, assim como já o era no Currículo Básico para o Ensino Fundamental – na época Ensino de 1° grau e para o Ensino Médio – então Ensino de 2° grau – quando tínhamos uma proposta de vanguarda[i], que focalizava a LE como discurso, privilegiando o texto escrito sem, contudo, deixar o trabalho com o discurso oral.

Diante destes argumentos, vamos conferir o trabalho feito na graduação dos ECLE e ECLOI na área de leitura e compreensão de textos.

GRÁFICO 37 – COMPETÊNCIA NA COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO (READING)



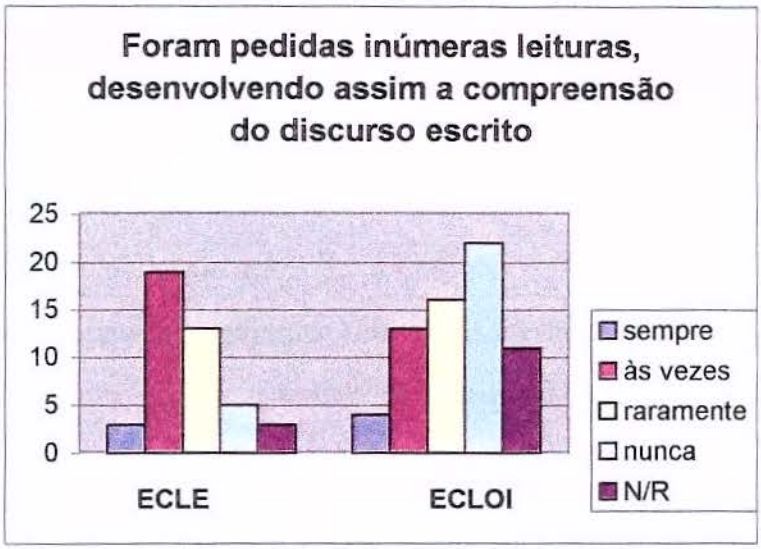
FONTE: APÊNDICE 1 – QP1– QP2

Podemos perceber uma ligeira melhora na formação obtida na área de compreensão de textos. O CLE fica com a média em torno de **bom** a **médio,** enquanto que os **CLOI** alcançam de **médio a razoável.** Porém, consideramos que, diante das exigências ditadas pelos PCNs, este resultado ainda não é de todo satisfatório.

Novamente, buscamos algumas razões nas aulas e conteúdos dos ECLE e ECLOI. Os dados encontrados não são satisfatórios, ao contrário, são preocupantes.

Vimos que os ingressantes de Letras não vêm para o curso com a 'cultura de ler' e, o que nos parece ainda pior: deixam o curso sem ler. A leitura não foi parte integrante da sua formação, principalmente para os ECLOI que disseram que nunca lhes eram solicitadas leituras em LE.

GRÁFICO 38 – A LEITURA NAS AULAS DE LE NA GRADUAÇÃO EM LETRAS



FONTE: APÊNDICE 1- QP2

A produção do discurso escrito em LE é uma área que tem recebido menor atenção em termos de pesquisas[116], estudos e publicações ou de incentivo no Brasil, seja através dos PCNs ou de outras normas, como o Currículo Básico o qual norteou os planejamentos das escolas de ensino regular no Paraná.

GRÁFICO 39– COMPETÊNCIA NA PRODUÇÃO DO DISCURSO ESCRITO (WRITING)
(FONTE:APÊNDICE 1–QP1–QP2

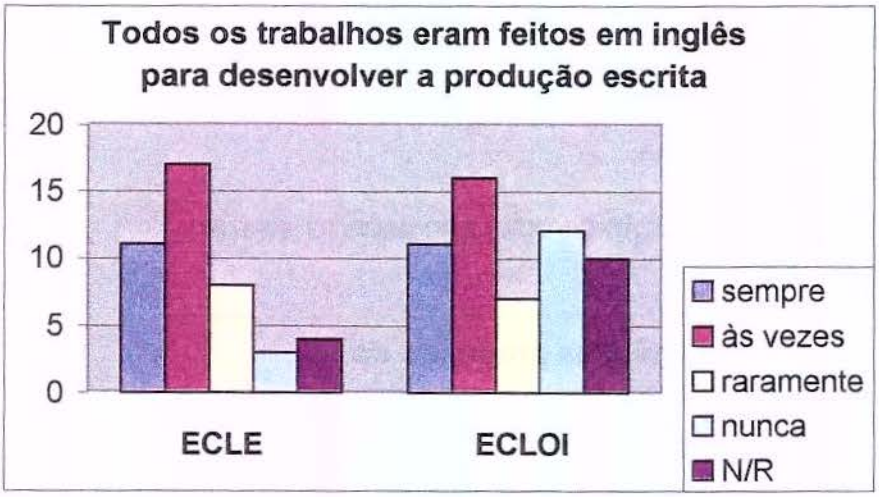


[116] Pesquisa na área de produção do discurso em LE vista de maneira interativa foi feita por Riolfi (1992) com diários dialogados.

O resultado pode ser visto nos testes aplicados e discutidos na primeira parte deste capítulo, quando ficou evidente que tanto os ACLE-4, ACLE-1 e os PRP tinham problemas sérios de produção do discurso escrito, ainda que o conteúdo cobrado não estivesse condizente com uma produção escrita real, de uso.

Interessante é notar que os dados se revelam contraditórios em relação aos resultados encontrados nos testes. Vemos que os ECLE e ECLOI consideraram a formação obtida na área da produção do discurso escrito como a melhor e mais consistente. O CLE oscilou muito proximamente entre **bom, médio, razoável** e **fraco,** enquanto que os CLOI ficaram entre **médio, razoável** e **fraco.** Este fato é novamente confirmado com os dados referentes às aulas de língua inglesa durante a graduação.

GRÁFICO 40 – A PRODUÇÃO ESCRITA NA LÍNGUA INGLESA DURANTE A GRADUAÇÃO



FONTE: APÊNDICE 1 – QP2

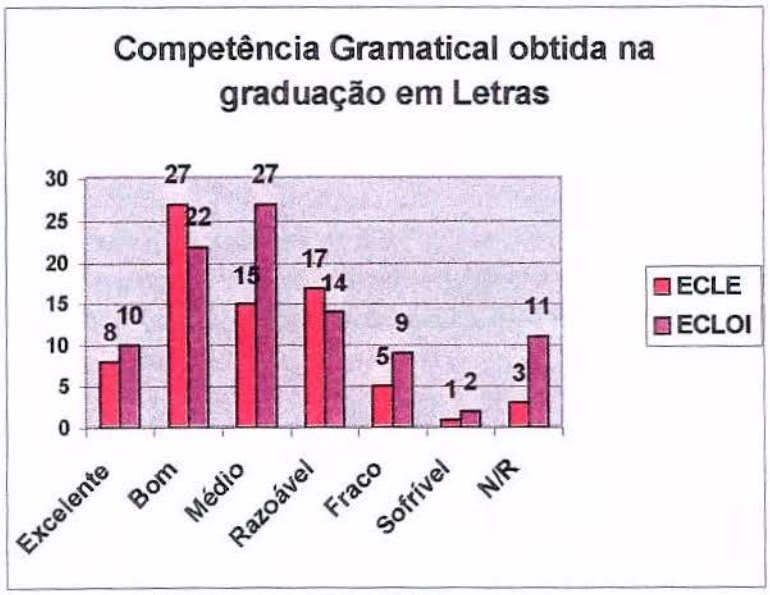
Quer nos parecer que os professores não entenderam o enunciado – produção do discurso escrito – como significando produção escrita, tendo-a entendido como domínio de normas gramaticais.

Enfim, chegamos ao campo da gramática. Quisemos saber com qual proficiência gramatical os alunos de Letras deixavam o curso.

O contato com professores de LE de vários estados e, principalmente do Paraná,

através do Programa de Capacitação com a Secretaria da Educação, no qual atuamos como coordenadora do NAP-FECILCAM, com cerca de trezentos professores participando conosco, tem nos dado a certeza de que os cursos de Letras da região trabalham sob a influência da abordagem gramatical, devido, sobretudo, ao número de alunos por turma e pela falta de conhecimento prévio trazido para a graduação. Desta maneira, os resultados parecem, a princípio, refletir esta realidade. O CLE consegue seu melhor escore com a média em **bom** e os CLOI conseguem feito semelhante, alcançando seu melhor resultado com **médio.**

GRÁFICO 41 – COMPETÊNCIA GRAMATICAL OBTIDA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS



FONTE: APÊNDICE 1 – QP1 – QP2

As perguntas de nº 21 do QP1 e QP2 focalizaram os aspectos mais trabalhados durante o curso e nos dois questionários encontramos o maior número de respostas recaindo sobre o ensino gramatical, conforme tabela abaixo, o que confirma a forte característica gramatical impressa nos cursos de Letras.

TABELA 49 - O TRABALHO COM A GRAMÁTICA NA GRADUAÇÃO

Pergunta nº 21 Trabalho minucioso com a gramática em detrimento dos aspectos de recepção e produção de textos orais ou escritos	ECLE QP1 (33)+QP2(43)		ECLOI QP1 (24)+QP2(66)	
	14	14	14	29
	28 = 35.8%		43 = 47.7%	

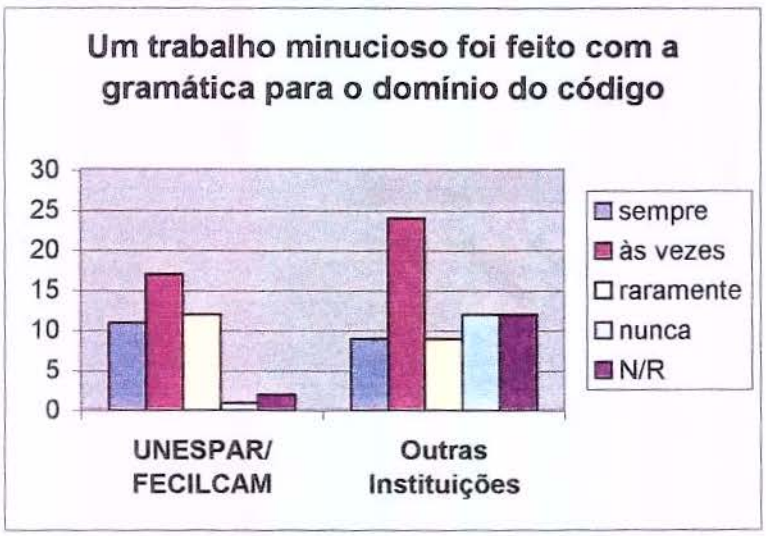
FONTE: ANEXO 1 - QP1:21 E ANEXO 2 – PQ2:21

Com respeito ao trabalho com a gramática, outro dado se mostrou relevante: saber quanto ela era explorada nas aulas de língua inglesa durante a graduação.

O próximo gráfico explicita visualmente os dados encontrados e nos mostra que a gramática era menos explorada do que parecia ser. Os ECLE demonstram terem tido mais esforços nesta área.

Assim, tivemos uma noção do tipo de formação na área da Competência Discursiva, ou do nível de proficiência que os próprios sujeitos da pesquisa dizem ter conseguido durante a graduação em Letras.

GRÁFICO 42 – O TRABALHO COM A GRAMÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA



FONTE: APÊNDICE 1 – QP2

Este resultado é coerente com aquele obtido com os professores da rede pública, quando fizeram o teste de proficiência obrigatório para o ingresso no programa de capacitação, discutido anteriormente, assim como também se casa com os problemas mencionados pelos ACLE-4.

Passaremos a seguir à discussão dos dados relativos à Competência Profissional.

Conforme apresentado no início desta seção, a Prática de Ensino aparece somente no último ano para suprir todas as lacunas profissionais deixadas durante o curso e ainda para a montagem e realização de aulas práticas nas escolas. Surge como a 'disciplina milagrosa[117]' – a bela – que rapidamente perde este carisma, passando a ser a juíza – a fera – que aprovará os ACLE ou os deixará para o ano seguinte, quando já foram, em sua maioria, aprovados em língua – Competência Discursiva .

Os dados (confira Anexo 3) revelam que a consciência de que serão professores só ocorre ou aparece de maneira mais intensa quando imersos na disciplina Prática de Ensino e diante de uma situação muito estressante de terem que ir para a sala de aula, sem talvez o devido preparo ou sem as competências necessárias (Almeida Filho, 1993, 1999; Alvarenga, 1999; Perrenoud, 1999, 2000, 2001). Neste momento, encontramos dados como:

'De repente eu me pergunto: Será que saberei ensinar, se o que sei é tão pouco?' QA3-14

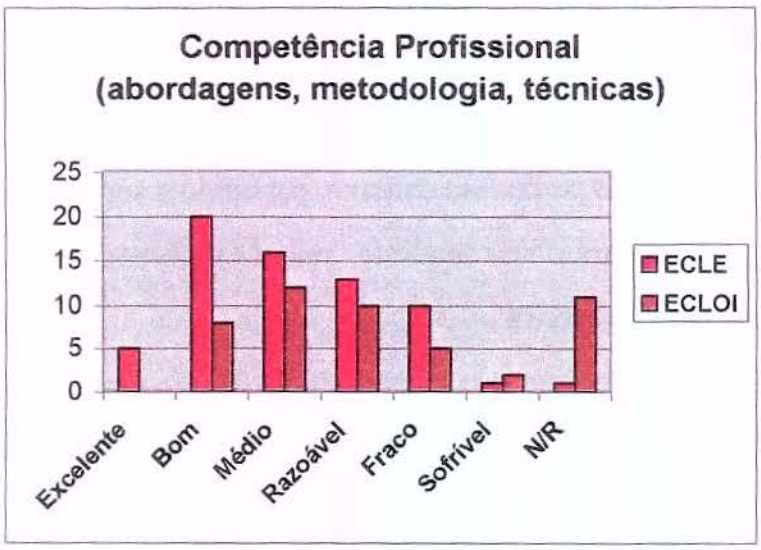
Assim, ensinar passa a ser sinônimo somente de saber a língua razoavelmente bem ou não. Há também uma discussão polêmica entre os acadêmicos do último ano de Letras. Eles não acreditam que possam aprender a dar aulas ou que as aulas de Prática de Ensino possam ajudá-los a se preparar para serem professores de LE e que só se aprende a ser professor, quando tiver turmas verdadeiramente suas.

Podemos começar analisando o tipo de formação na área profissional, não discursiva que o CLE está proporcionando aos futuros professores. O gráfico abaixo revela que, mesmo tendo Prática de Ensino somente no último ano, esta disciplina parece estar atendendo às expectativas.

---

[117] Confira Anexo 1– QP3.

GRÁFICO 43 – A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL - PRÁTICA DE ENSINO



FONTE : APÊNDICE 1 – QP2

Trazendo a voz de um dos sujeitos da pesquisa:

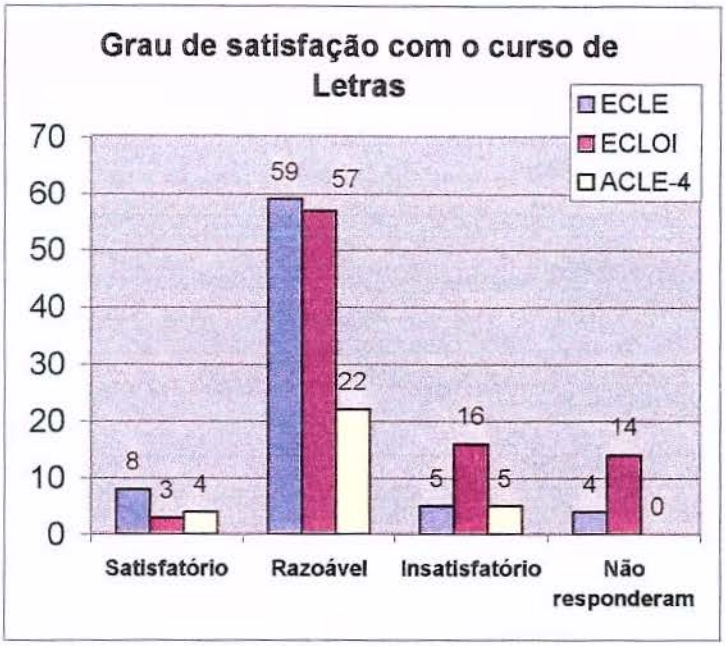
'Os alunos deveriam estar em constante acompanhamento, atualizados com os novos paradigmas em LE, através de leituras indicadas pelos professores.' QP-2

Procurando por novas evidências que revelassem o grau de satisfação ou insatisfação com o curso em estudo, para que pudéssemos pensar em uma equação de competências que respondesse ao menos parcialmente às necessidades do futuro professor de LE, dentro das possibilidades reais que tínhamos na instituição, retornamos aos ACLE-4 com perguntas mais pontuais.

A primeira delas versava se a estrutura do curso de Letras em todos os segmentos havia oferecido a eles condições para serem bons profissionais em LE, quando então pudemos notar que eles se mostram insatisfeitos (70.9%) com a estrutura oferecida pela faculdade ao ensino-aprendizagem de LE e com o desempenho dos professores da área.

Buscando esta mesma informação com os egressos do curso de Letras em estudo (ECLE) e com egressos de outras instituições (ECLOI), notamos que ambos os grupos disseram ter o curso atendido razoavelmente suas expectativas, conforme ilustram a tabela e o gráfico abaixo:

GRÁFICO 44 – GRAU DE SATISFAÇÃO COM O CURSO DE LETRAS –



FONTE: APÊNDICE 1 – QP1 – QP2/APÊNDICE 2 – QA3

Devemos lembrar que os ACLE-4 estavam prestes a iniciar o estágio supervisionado e talvez isto lhes estivesse afetando psicologicamente, deixando-os um pouco céticos perante o curso feito. Porém, o resultado dos testes apresentado e discutido na primeira seção deste capítulo vem comprovar que os ACLE-4 estavam certos quanto à não satisfação com a formação obtida.

TABELA 50 - GRAU DE SATISFAÇÃO COM O CURSO DE LETRAS

Grau de satisfação com o curso de Letras	ACLE-4 (QA3)		ECLE (QP1+QP2)		ECLOI (QP1+QP2)	
Satisfatório	4	13%	8	11%	3	3%
Razoável	5	16%	69	77%	57	63%
Insatisfatório	22	71%	5	7%	16	18%
Não responderam			4	5%	14	16%

Voltamos a analisar as respostas dos ACLE-4 quanto às razões que justificassem seu atual estágio de desenvolvimento em LE. Categorizadas as respostas, encontramos a tabela abaixo.

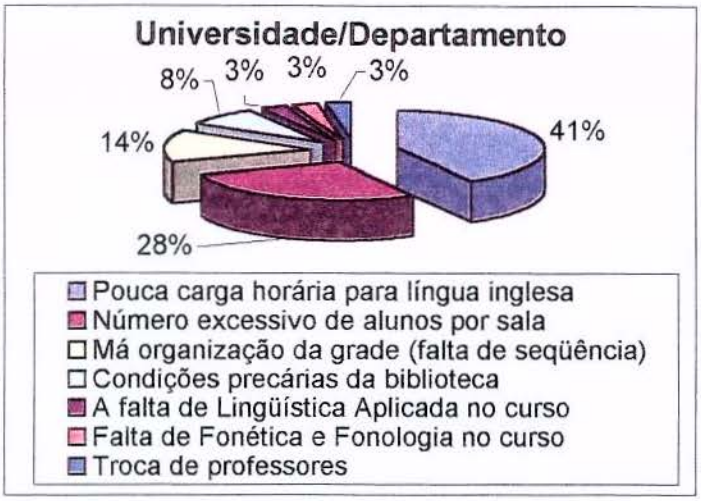
TABELA 51 - RAZÕES PELO ATUAL ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO EM LE

1. Faculdade/Departamento	**ACLE-4**
1.1. Pouca carga horária para língua inglesa	15
1.2. Número excessivo de alunos por sala	10
1.3. Má organização da grade (falta de seqüência)	05
1.4. Condições precárias da biblioteca	03
1.5. A falta de Lingüística Aplicada no curso	01
1.6. Falta de Fonética e Fonologia no curso	01
1.7. Troca de professores	01
2. Professores da área de língua inglesa	
2.1. Falta de linha metodológica definida	07
2.2. Conteúdos mal trabalhados	07
2.3. Fazem pouco uso de inglês na sala, nem proíbem o uso de português	04
2.4. Fraco desempenho dos professores	02
2.5. Atividades não práticas	02
2.6. Formam aprendizes de inglês, não professores	02
3. Alunos	
3.1. Pouco conhecimento prévio	05
3.2. Falta de interesse pessoal	04
3.3. Fraco desempenho dos alunos	02

As respostas dos ACLE-4 apontaram para três elementos que parecem fundamentais para explicar alguns dados encontrados nesta tese: a **universidade**, responsável pela parte burocrática, pelo oferecimento e pela manutenção do curso, pela recursos humanos, físicos, bibliográfico e tecnológico; os **professores**, dirigidos pelo chefe de Departamento e Coordenador de Curso, são responsáveis pela concretização do projeto político pedagógico do curso, pela condução e funcionamento do curso, pela filosofia educacional, pela discussão e construção de novos paradigmas para o ensino/aprendizagem de LE, pela implementação de pesquisas na área, e, finalmente, para mediar o processo contínuo de construção do conhecimento pela nova língua; e os **futuros professores** (alunos), para e pelos quais deve existir o curso de Letras.

Com relação ao primeiro elemento – a **Universidade/Departamento**, os ACLE-4 apresentaram razões coerentes e concretas que podem ter colaborado para com a atual situação de desempenho dos mesmos, como ilustra o gráfico abaixo.

GRÁFICO 45 – RAZÕES PELA FORMAÇÃO DEFICITÁRIA OBTIDA NO CURSO DE LETRAS



FONTE: APENDICE 2 – QA3

A carga horária pequena para a área de língua inglesa lidera os problemas neste bloco. A maioria dos ACLE-4 mora em localidades diferentes e trabalha o dia todo, o que já dificulta a participação destes alunos em cursos de idiomas que os ajudaria na competência discursiva, ainda que com ênfase maior na competência lingüística. Assim, um número maior de aulas de LE talvez pudesse compensar as faltas de oportunidades fora do curso de Letras.

O número excessivo de alunos por sala é outro grande problema enfrentado por muitas universidades e faculdades, mesmo as particulares, que chegam a ter mais do que cem alunos por turma.

> 'Minha maior dificuldade em língua inglesa é que estudei em sala com 120 alunos, poucas aulas, professor muito antigo. Nunca trabalhamos com música ou listen (sic). Tenho procurado com Vale Saber, Pós e encontros para melhorar, mas ainda é pouco. QP2:8

Este número de alunos por turma torna improdutiva qualquer boa intenção de um profissional que queira construir caminhos com os futuros professores.

A grade curricular, as disciplinas e os conteúdos propostos também foram mencionados com fatores não colaboradores para um bom desenvolvimento na LE.

> 'Os alunos deveriam estar em constante acompanhamento, atualizados com os novos paradigmas em LE, através de leituras indicadas pelos professores.' QP2

'Deveria-se (sic) ou aumentar a carga horária de Latim, para que pudéssemos aprender alguma coisa, ou que fosse eliminado. Como está, não é possível continuar.' QP2

'Prática de Ensino desde o primeiro ano.' QP2

Uma crença dos ACLE-4 que ficou bem delineada foi a de que tendo Fonética e Fonologia no curso eles melhorariam sua produção e compreensão do discurso oral.

Os **professores**, segundo elemento decisivo para explicar os problemas encontrados e seu papel na formação precária conseguida durante a graduação, receberam severas críticas, conforme vemos no gráfico abaixo. Os pontos levantados são de extrema relevância se quisermos construir realmente uma noção de competência para um profissional de LE.

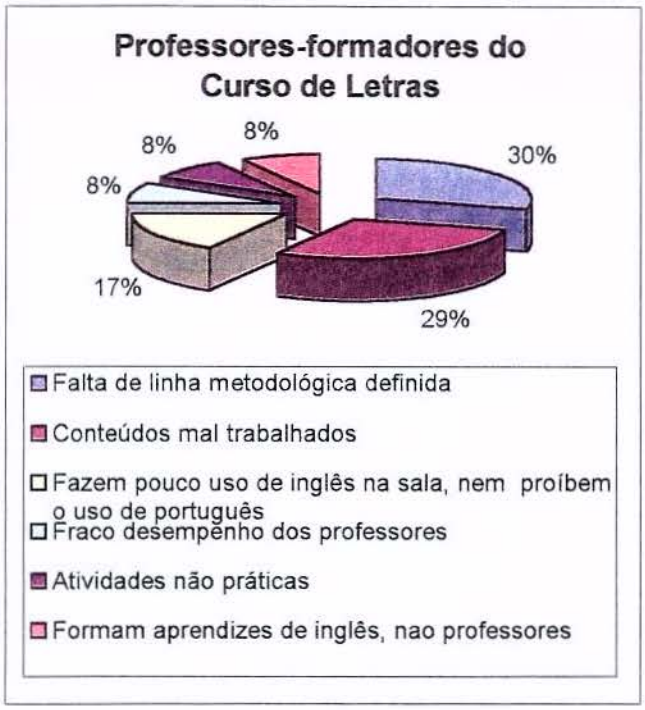
As vozes dos ECLE e dos ECLOI abaixo ajudam na triangulação dos dados neste aspecto e precisam ser ouvidas, se quisermos que todas as partes assumam conscientemente os pontos críticos, em busca de uma melhoria geral do curso de Letras em estudo:

'Alguns professores eram excelentes, porém outros deixaram muito a desejar. Algumas aulas eram 'matadas'. Não se exigia leituras mais profundas que hoje fazem falta para nossa atuação em sala de aula.' ECLE-QP2

'Minha maior dificuldade em língua inglesa é que estudei em sala com 120 alunos, poucas aulas, professor muito antigo. Nunca trabalhamos com música ou listen (sic). Tenho procurado com Vale Saber, Pós e encontros para melhorar, mas ainda é pouco. ECLOI- QP2

'Gostaria de dizer que os professores de Língua Inglesa da FECILCAM eram bons, mas as aulas eram extremamente tradicionais. Nao se falava Inglês. Apenas durante a Prática de Ensino é que pudemos compreender o que e como seria dar boas aulas de Inglês.'QP2

GRÁFICO 44 – OS PROFESSORES FORMADORES E OS PROBLEMAS DE UM CURSO DE LETRAS



FONTE: APENDICE 2 – QP3

Adentrando nos pontos apresentados pelos alunos, começaremos pela questão da falta de linha metodológica definida. Quer nos parecer que os ACLE-4 referiam-se mais à falta de uma filosofia educacional (abordagem segundo Almeida Filho, 1993, 1997, 1999) para línguas estrangeiras no curso do que a um enquadramento rígido em uma metodologia.

Vejamos o que os professores do ECLE dizem a respeito da linha/abordagem/metodologia que usam em suas aulas:

> Em minhas aulas eu tento não adotar uma abordagem ou metodologia específica. Procuro trabalhar dentro das necessidades dos alunos e do momento com determinada abordagem ou método. Às vezes eu sinto que devo adotar uma abordagem mais moderna, às vezes uma mais tradicional, o meu objetivo é alcançar o aluno e desenvolver o ensino/aprendizagem de maneira eficaz. E/STS
>
> (...) eu poderia dizer que a abordagem utilizada nas minhas aulas sempre foi uma abordagem comunicativa sim, porque além de seguir um rol de conteúdos ou ter algum material de apoio, sempre havia momentos significativos ou eu sempre preparava alguma coisa extra para que se desse um momento comunicativo na sala. Então, eu posso dizer que eu trabalhava com abordagem comunicativa e reflexiva também, tendo em vista esse senso de formação de professor e que os alunos devem ter esta percepção de pesquisa, estudo de teorias, para estudo da metodologia, para por em prática na sua futura sala de

aula.
(...) Agora quanto à metodologia. A metodologia eu nunca segui um método, como o método de Gramática ou Tradução... Eu sempre tentei selecionar os aspectos positivos de cada método ou abordagem e fazer da melhor maneira possível... Que pudessem estar de acordo com a realidade do aluno, que pudesse vir de encontro às expectativas dele. (E-MIT)

A nossa maior dificuldade até hoje foi trabalhar com salas numerosas e com um número muito pequeno de professores de Língua Inglesa e, ao mesmo tempo também, o fato que cada professor trabalha dentro de uma metodologia não havendo uma unificação, ou seja, cada um faz a sua maneira e isto reflete na aprendizagem dos alunos.
Por se tratar da Prática de Ensino, trabalho com as abordagens comunicativa e gramatical, mostro caminhos, métodos e abordagens que cada um pode escolher para a sua prática pedagógica em sala de aula. (E-IM)

Venho lutando muito nesses últimos tempos para desenvolver 'students centred activities', mas devo admitir que, pela minha própria formação, minha aula ainda é muito 'teacher centred'. No entanto, estou sempre utilizando atividades de aula de língua para ensinar literatura, isso também ajudará o aluno fazer o processo contrário. Sou particularmente contra aquele tipo de resposta que se dá a esta pergunta dizendo-se não se utilizar uma metodologia em particular, mas uma junção de várias. Concordo que o professor deva fazer uso da metodologia que lhe convém no momento adequado. Contanto que ele tenha plena consciência do que ele está fazendo e os objetivos de tal escolha. (E-JCF)

Procuro não ficar preocupado em utilizar uma determinada abordagem ou metodologia, mas sei que minhas aulas têm características comunicativas, as quais acredito que sejam o que mais vem ao encontro das necessidades dos alunos enquanto aprendizes e falantes de uma nova língua.(E-RB)

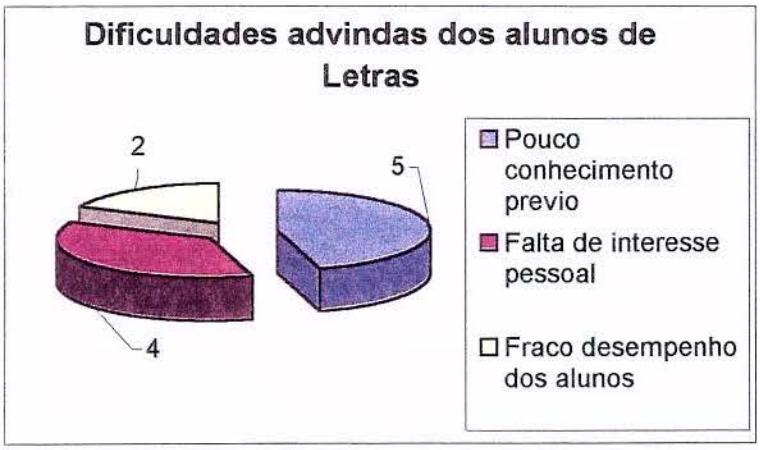
Podemos observar pelos posicionamentos dos professores que eles realmente não têm uma abordagem definida, nem, tampouco, seguem uma metodologia rígida, embora consigamos distinguir alguns traços significativos da Abordagem Comunicativa (Almeida Filho, 1993, 1997, 1998; Basso, 1999; Brown, 1994, 2001; Celce-Murcia, 1991; Krashen, 1982) em todos eles, tais como: consideração do filtro afetivo do aluno, ou do domínio afetivo, ou ainda da afetividade – suas necessidades, desejos, medos, insegurança ao se exporem na nova língua; da introdução de atividades lúdicas e prazerosas, sobretudo na Prática de Ensino, objetivando mais a aquisição do que a forma - negociação do método a ser utilizado, do conteúdo; da conscientização do papel do professor e do aluno no processo

do conhecimento na nova língua.

O terceiro elemento do tripé que os ACLE-4 colocam como mantenedor dos problemas durante a graduação é o **aluno**, sua responsabilidade no processo de sua formação e desenvolvimento na nova língua.

Alguns dos ACLE-4 assumiram uma certa falta de interesse e de pouco comprometimento com e durante o curso de Letras, conforme ilustra o gráfico abaixo:

GRÁFICO 47 – DIFICULDADES ADVINDAS DOS ALUNOS ANALISADOS



FONTE: APENDICE 2 – QP3

Porém pouca ênfase foi colocada na responsabilidade deles como, no mínimo, parceiros na sua formação, este dado é confirmado na Revista do Provão (2001) com dados de instituições de todo o Brasil. Podemos entrever facilmente como se abstêm deste peso, colocando-o na instituição e nos professores, já que somente cinco (5) alunos disseram que a falta de conhecimento prévio na nova língua colaborou para o não alcance de um nível razoável de desempenho; quatro (4) ressaltaram a falta de interesse pessoal em seu engajamento no processo, e apenas dois (2) apontaram para o fraco desempenho de alguns dos alunos durante o curso. Estes problemas certamente colaboraram para diminuir o ritmo do grupo como um todo.

Vejamos o que seus professores disseram a este respeito:

> (...) Também tem o problema que os próprios alunos chegam neste curso (Letras), a maioria, sem noção do que farão ou porque estão ali. (E-STS)

Parece que (E-MIT) concorda com a posição acima de que os alunos nem sempre estão certos do que querem quando ingressam no curso de Letras, quando diz:

> (...) Bom, uma das maiores dificuldades seria tentar iniciar esse trabalho de consciência mesmo de formação, de professor pesquisador, para que esse professor em pré-serviço já vá pensando em continuar a sua formação para que ele tenha realmente consciência do que é realmente fazer um curso de Letras, por que ele está ali e para quê...(E-MIT)

Quanto ao JCF (confira anexo 7, E-JCF), o problema que mais o aflige com relação aos alunos é a falta de conhecimento na e da língua alvo que os alunos têm quando chegam ao terceiro ano. Parece que o tempo gasto nos primeiros anos não serviram para ajudar os alunos a desenvolverem seu potencial como o esperado

Outro posicionamento tem RB (confira Anexo 7, E-RB):

> Em relação aos alunos, com toda a certeza foi a resistência de alguns à LE que não acreditavam na importância desta disciplina na sua carreira de futuros professores, além da falta de motivação causada por motivos variados, tais como: salas lotadas e com níveis variados de conhecimento de língua. (E-RB)

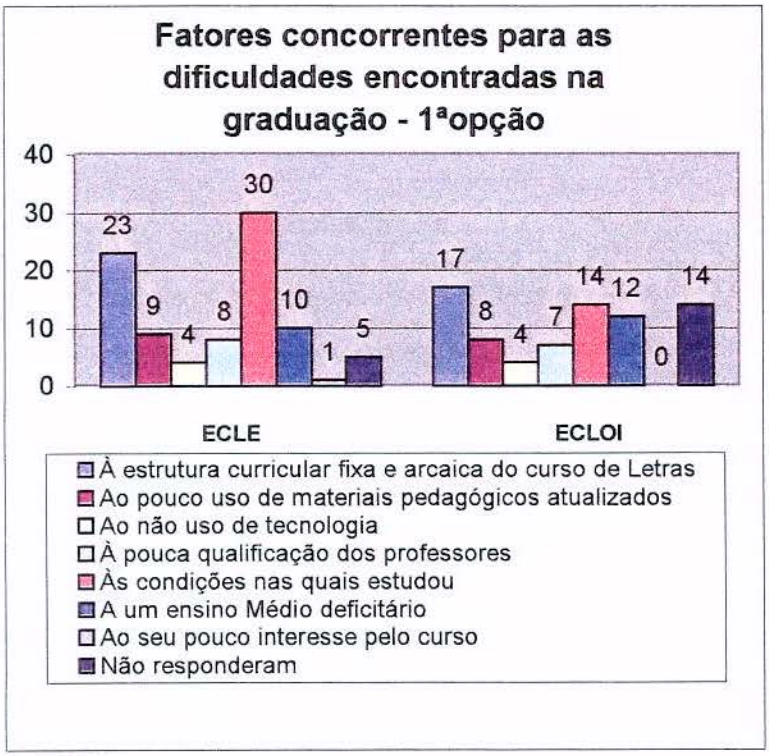
Interessante é que os dados encontrados com os ACLE-1, ingressantes de 1999 e 2000, sujeitos primários desta pesquisa, apontam para uma contradição, pois demonstraram estar muito conscientes a respeito da opção feita pelo curso de Letras. 23.4% disseram ter escolhido o curso por gostar de inglês, 42.5% disseram querer entender e expressar-se adequadamente em português e em inglês, mas, sobretudo, fica visível como colocam na disciplina de Língua Inglesa grande parte de sua motivação para alcançar seus objetivos futuros com relação à profissão.

Tentando confirmar, triangular os dados, buscamos confirmações com os ECLE e ECLOI (QP-1:22 e QP-2:24) quanto às razões pela fragilidade da formação obtida na graduação, numa tentativa de identificarmos se houve alguma mudança significativa nos últimos anos no curso sob estudo. Como no QP2 esta pergunta era aberta, os professores apontar diferentes razões. Assim, optamos por trabalharmos com as respostas dadas como primeira e segunda opções.

O gráfico 49 mostra as dificuldades apresentadas pelos professores como primeira opção.

Comparando os dois grupos, podemos notar que os ECLOI distribuíram mais homogeneamente os motivos e as razões pelos quais a graduação não tenha conseguido atender às suas expectativas. Atribuem quase que o mesmo peso a três fatores: à estrutura curricular arcaica do curso de Letras, às condições precárias sob as quais estudaram e a um ensino anterior deficitário.

GRÁFICO 48 – RAZÕES PELAS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA GRADUAÇÃO EM LETRAS



FONTE: APENDICE 1 – QP1 – QP2

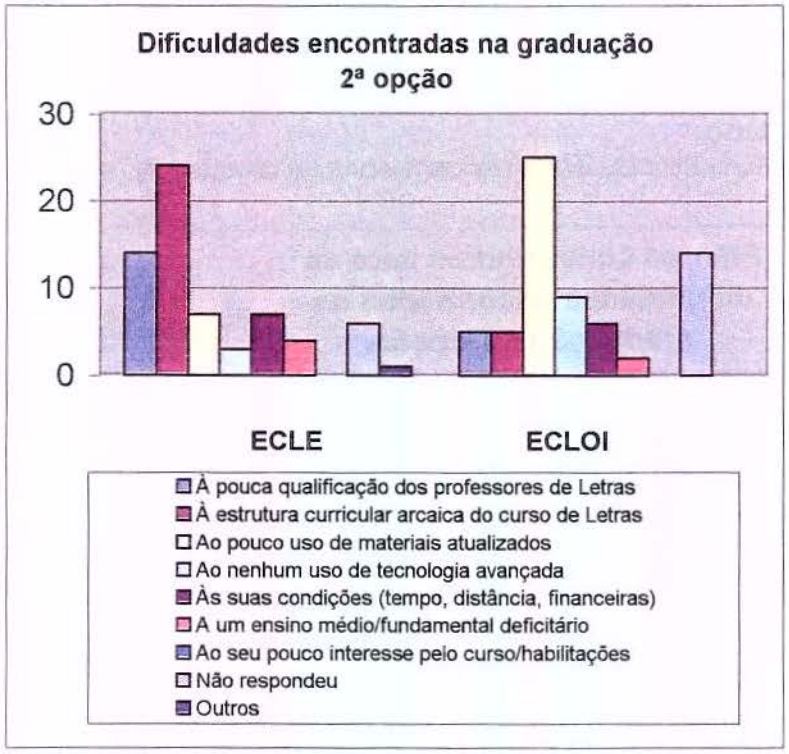
Já os ECLE chamam para si grande parte da responsabilidade, para, em seguida, trazer o problema da grade curricular do curso, que, como na maioria dos casos, é antiga e tem sofrido poucas modificações desde que os cursos de Letras surgiram no Brasil, conforme bem nos colocam Almeida Filho (1999) e Teixeira (1989).

Como segunda opção para as dificuldades encontradas, vemos que para os ECLE a estrutura arcaica do curso e a pouca qualificação dos professores formadores foram

fundamentais, enquanto que para os ECLOI a falta de recursos e materiais atualizados parece ter sido muito importante.

O gráfico 47 ilustra esta discussão.

GRÁFICO 49 – DIFICULDADES ENCONTRADAS NA GRADUAÇÃO – 2ª OPÇÃO



FONTE: APENDICE 1 – QP1– QP2

Voltando aos ACLE-4, percebemos que era pequeno o número de respostas que mencionavam aspectos negativos advindos dos próprios alunos envolvidos no processo, levando à conclusão de que, se eles se mostravam insatisfeitos com o curso e com a formação recebida e não apontavam a si mesmos como prováveis parceiros neste problema, certamente teriam buscado fora da universidade ou do curso conhecimento que suprisse esta lacuna.

Assim, munidos desta hipótese, buscamos por dados que evidenciassem o que haviam feito pela sua formação profissional em LE, além das atividades propostas pelos professores durante o curso de Letras.

As respostas encontradas revelaram que muito pouco foi feito em busca de seu

crescimento, conforme podemos visualizar na tabela abaixo:

TABELA 52 - FORMAÇÃO EXTRACURRICULAR

1. Cursos particulares	10	33.2 %
1.1. Só um ano	06	19.9%
2. Cursos na FECILCAM (NAP, Semana de Letras...)	08	25.8%
3. Estudo individualizado em casa	08	25.8%
3.1 Pouco	04	12.5%
3.2 Bastante	01	3.1%
3.3 Com amigos	03	9.6%
4. Leituras de pequenos artigos, textos, livros	07	22.5%
5. Músicas	05	16.1%
6. Filmes	04	12.5%
7. Aulas particulares	02	6.4%
8. Inteirar-se de técnicas, materiais didáticos	03	9.6%
9. Internet	01	3.2%
10. Aprender outras línguas	01	3.2%
11. Fazer trabalhos e traduções para os outros alunos	01	3.2%
12. Monitorias	01	3.2%

Estes dados nos levam a concluir que a formação alcançada ficou quase que totalmente na dependência dos professores de Letras e do currículo proposto. Perguntando ainda se a formação recebida na graduação teria sido capaz de torná-los profissionais competentes na área de LE, os ACLE-4 ofereceram os dados abaixo:

> 'O aluno, para ser um bom profissional de LE, precisa ir além das disciplinas de Letras, para poder dominar o conteúdo.' QA3:3

> 'Acredito que o curso de Letras não forma um bom profissional de LE, porém boa parcela de culpa é minha, porque eu deveria ter me empenhado já desde o primeiro ano e superado minha grande falha e não fazê-los agora no último ano.' QA3:4

> 'Não, não creio, porque a matéria trabalhada é básica. Mas não creio também que esta dificuldade esteja relacionada com os professores ou com a instituição, mas com o aluno que deveria procurar mais aprender. QA3:5

Estas afirmações são reiteradas com os dados conseguidos com os ECLE e ECLOI (QP1 E QP2) quando disseram que sua competência na LE havia vindo de outras fontes, além do curso de Letras, principalmente de cursos particulares buscados após o término do curso.

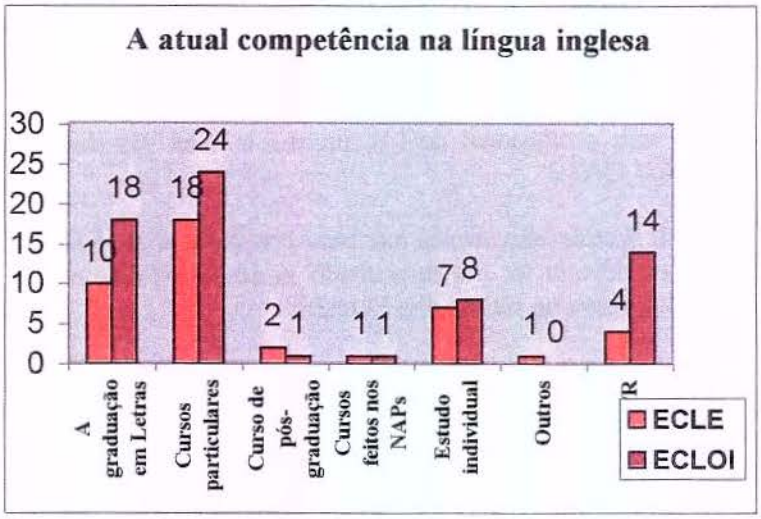
A tabela abaixo mostra em letra normal a primeira opção feita pelos ECLE e ECLOI e em itálico a segunda.

TABELA 53 - FATORES CONCORRENTES PARA A ATUAL COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA DOS ECLE E ECLOI

	FECILCAM (Cálculo sobre 43)		Outras instituições (Cálculo sobre 66)	
A graduação em Letras	10 *10*	23.2%	18 *11*	27.2%
Cursos particulares	18 *03*	41.8%	24 *10*	36.3%
Curso de pós-graduação	02 *02*	4.6%	01 *05*	1.5%
Cursos feitos nos NAPs	01 *01*	2.3%	01 *01*	1.5%
Estudo individual	07 *15*	16.2%	08 *15*	12.1%
Outros (Tentativas de conversação entre os professores)	01	2.3%	00 *01*	0.0%
N/R	04 *10*	9.3%	14 *23*	21.2%
Total	43	99.7%	66	99.8%

O gráfico abaixo visualiza a primeira opção dos ECLE e ECLOI.

GRÁFICO 50 – A ATUAL COMPETÊNCIA NA LÍNGUA INGLESA



FONTE: APENDICE 1 – QP2: 21

Ou na voz de um egresso de Letras em estudo:

'Penso que tive uma boa formação, porque paralelo ao curso superior, eu fazia cursos que me ajudaram a melhorar o meu inglês. Acredito que apenas com o que aprendi na Faculdade, eu nao teria hoje a facilidade que tenho com a língua. Alguns professores eram excelentes, tentaram nos dar uma verdadeira formação, mas faltavam condições. Não tínhamos laboratório de línguas, computadores, etc.' (QP:6)

Um dado que nos chamou particularmente a atenção no gráfico acima foi o estudo individualizado, ou auto-sustentado na terminologia de Almeida Filho (1993, 1997), colocado como terceira opção pelos dois grupos. O projeto de Capacitação do Estado do Paraná tem tentado inserir esta cultura de estudar nos professores de LE, de maneira que, independentemente da SEED poder financiar sua melhor qualificação, eles poderão caminhar sozinhos ou em grupos, pois terão criado mecanismos de auto-estudo. Através da Competência Reflexiva, buscarão a Competência Teórico-pragmática com o objetivo de melhorar sua prática de sala de aula.

Vejamos indícios de que já está havendo uma busca pela melhor qualificação, partindo dos próprios professores:

> 'Apesar de não ter atingido um conhecimento adequado no curso superior, gosto do idioma, fiz alguns cursos e prefiro ministrar aulas de Inglês, mas com grande anseio de melhorar a competência. QP2
>
> 'Interesse próprio, mas me sinto sem o suporte necessário e por isso estou em busca.' QP2:7
>
> 'Gosto, mas não me sinto bem qualificada e preparada.' 'QP2
>
> 'Na graduação ninguém aprende inglês. Só resta fazer cursos!! E muitos anos!!' QP2
>
> 'A graduação não traz conhecimento algum. Há que se fazer cursos!' QP2
>
> 'Cursos aos professores para melhoria já que na graduação recebemos o mínimo em e na LE.' QP2

A preocupação com a formação continuada dos ACLE parece ser uma constante na fala dos professores-formadores destes alunos:

> (...) me preocupa muito a formação continuada do acadêmico de Letras, ele precisa ter consciência de sua formação e buscar muito conhecimento da área sempre. (E-STS:8)
>
> Esses alunos também devem ter uma formação da consciência sobre a abordagem reflexiva; sobre a criticidade da questão teoria e prática; sobre o senso de formação continuada. É lógico que primeiramente ele deve ter a consciência da sua própria formação, de sua formação inicial, mas ele também deve estar pensando na questão da sua formação continuada, porque o curso de Letras é somente um início, por isso, esse início deve ser bem firmado, ter propósitos objetivos e coerentes para que ele possa desenvolver uma prática pedagógica adequada à sua realidade de aprendizagem enquanto aluno e de ensino enquanto futuro professor. (E-MIT:1)

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

> (...) Há, porém, algo que muito me deixa feliz nos atuais alunos de Letras: a grande maioria vê hoje o período da graduação como apenas uma fase no processo de sua formação. Há alguns anos atrás eles terminavam o curso acreditando que estavam se FORMANDO em algo. (E-JCF:8)

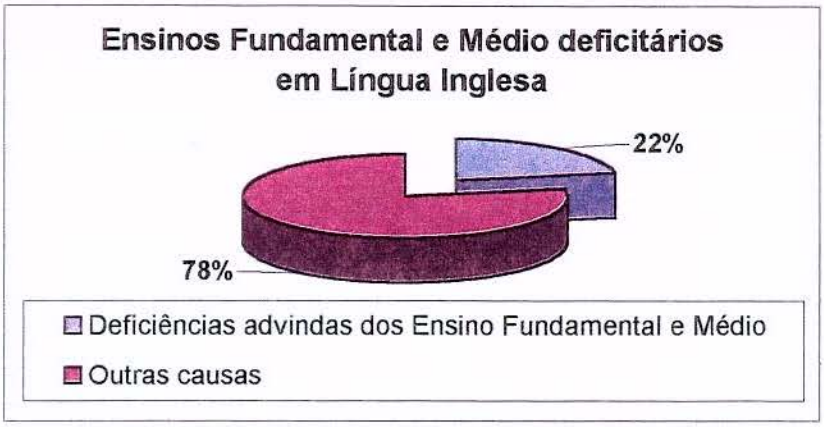
De acordo com Almeida Fillho (1999), Alvarenga (1999), a formação inicial é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, por isso consideramos de importância fundamental entender todos os fatores que estão influenciando este primeiro momento, para maximizarmos os recursos, estratégias, zona de desenvolvimento potencial dos alunos, empenho dos professores, visando facilitar toda a caminhada que seguirá.

Assim, mesmo já sentindo uma melhora gradual no nível de competência com o qual os ACLE estão deixando o curso, os resultados encontrados no teste, discutido na seção 4.2 deste capítulo, ainda estão muito aquém do satisfatório.

Para maximizar o tempo e o conhecimento adquirido na graduação, precisamos certamente de um ensino de melhor qualidade no Fundamental e no Médio que trará resultados logo verificáveis no curso de Letras, porque os alunos nos chegarão com um conhecimento prévio maior, mais consistente, o que os levará mais rapidamente ao alcance das competências necessárias para serem profissionais de LE. Félix (1998) chega a conclusões semelhantes em seu estudo com professoras de escola pública.

Com o intuito de analisarmos se os ACLE-4 atribuíam parte da responsabilidade pelos problemas encontrados na graduação ao ensino que haviam tido nos anos anteriores, encontramos que poucos apontaram para um ensino/aprendizagem de LE deficitários desde o Ensino Fundamental, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

GRÁFICO 51– CAUSAS CONCORRENTES PARA O NÍVEL DE LÍNGUA INGLESA ALCANÇADO NO FINAL DO CURSO DE LETRAS



FONTE: APENDICE 2 – QA3

Ou ainda podemos trazer a voz de um dos ACLE-4:

> 'Infelizmente, no meu caso, a deficiência já vem desde o Ensino Fundamental, que parece que não é levado a sério nem pelos professores, e muito menos pelos alunos e isto me inclui, apesar de sempre ter gostado da disciplina. Eu acho que deveria haver uma mudança por parte dos profissionais atuais (nao estou generalizando). Inclusive eu acho que o teste de proficiência exigido pela SEED agora pode ajudar a corrigir muitas falhas, tanto no nível universitário, quanto nos demais. Assim espero.' (QA3)

Há, portanto, uma certa percepção pelos ACLE-4 de que alguns dos problemas com relação à língua inglesa no curso de Letras podem ter sido gerados nos primeiros anos de sua formação como aprendizes de uma nova língua, quando não encontramos muito facilmente professores 'profissionais' no sentido dado por Perrenoud (2001) e nem alunos motivados e crentes de que conseguirão aprender inglês no ensino regular.

Interessante é observar que esta consciência da necessidade de um ensino de qualidade nos estágios anteriores ao curso de Letras, ou seja, nos ensinos Fundamental e Médio, não parece ser considerada como muito relevante nem para os ECLE nem tampouco para os ECLOI (confira gráficos anteriores). Parece que os professores, por estarem atuando, já sentem a real dificuldade em se ensinar uma LE no ensino regular no Brasil[118], sobretudo,

---

[118] Ver a discussão sobre o perfil sociolingüístico do aprendiz de inglês no Brasil no Capítulo III.

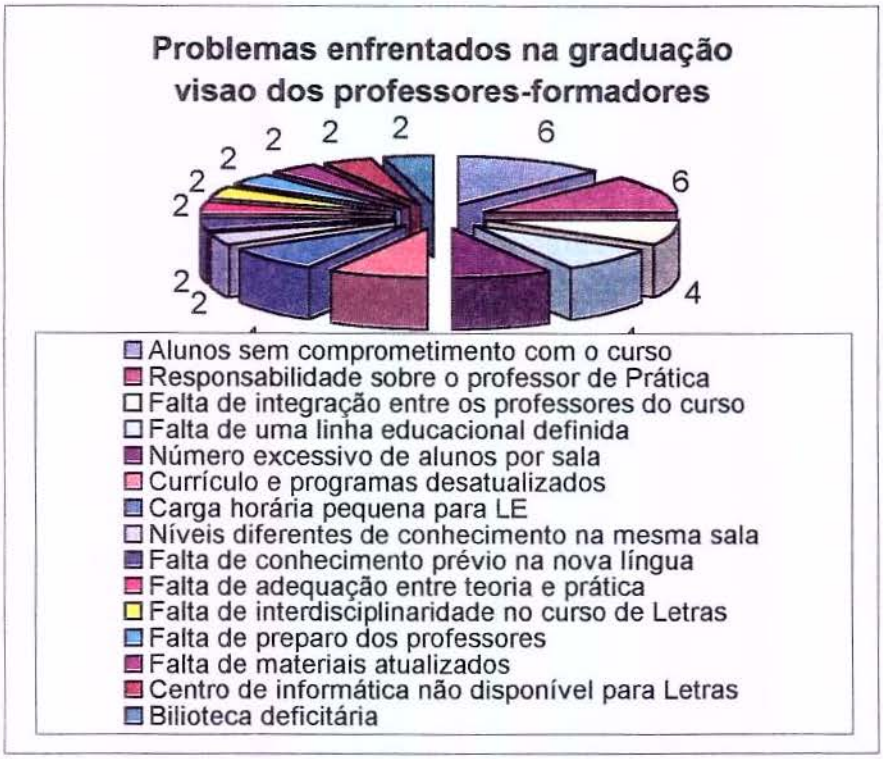
em preparar seus alunos adequadamente para o ingresso a um curso de Letras, abstendo-se assim de colocar muito peso para esta razão.

Após discutirmos os problemas encontrados durante a graduação pelos ACLE-1, ACLE-4, ECLE e ECLOI, apresentaremos os problemas mencionados pelos professores-formadores, para, em seguida, analisarmos alguns.

Conforme vemos no próximo gráfico, os problemas são idênticos aos encontrados pelos sujeitos da pesquisa.

Voltando nossa atenção neste momento para a estrutura do curso, percebemos como a carga horária insuficiente foi recorrente entre os problemas citados como as grandes causas para a não obtenção de uma equação de competências que os qualificasse como bons profissionais na área de LE.

GRÁFICO 52 – PROBLEMAS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES-FORMADORES NA GRADUAÇÃO



FONTE: APENDICE 2 – QA1

Sabendo que os ACLE residem, em sua maioria, em pequenas cidades circunvizinhas, trabalham o dia todo e que muitos não têm condições financeiras para cursarem escolas de idiomas (ver 4.2.1), isso quando elas existem, o contato com a língua estrangeira passa a ser quase que dependente do curso de Letras, sendo, portanto, a carga horária decisiva na construção das competências.

Diante desta constatação, passaremos a seguir à análise da carga horária e a grade curricular ofertadas pelo curso de Letras em estudo.

QUADRO 12 - GRADE CURRICULAR E CARGA HORÁRIA NO CURRÍCULO DE LETRAS DA FECILCAM

Disciplinas	***1°ano***	***C/H***	***2°ano***	***C/H***	***3°ano***	***C/H***	***4°ano***	***C/H***
Língua Portuguesa	*180h*	*6 a/s*	*120h*	*4 a/s*	*120h*	*4 a/s*	*60h*	*2 a/s*
Teoria Literária	*60h*	*2 a/s*						
Latim	*60h*	*2 a/s*	*60h*	*2 a/s*				
Literatura Portuguesa			*60h*	*2 a/s*				
Literatura Brasileira			*120h*	*4 a/s*	*120h*	*4 a/s*		
Literatura Infanto-juvenil							*60h*	*2 a/s*
Semântica	*60h*	*2 a/s*						
Lingüística			*120h*	*4 a/s*	*120h*	*4 a/s*		
Prática de Ensino de Língua Portuguesa							*120h*	*4 a/s*
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa							*30h*	*1 a/s*
Estrutura e Funcionamento do Ensino	*60h*	*2 a/s*						
Psicologia da Linguagem								
Língua Inglesa	***120h***	***4 a/s***	***120h***	***4 a/s***	***120h***	***4 a/s***	***120h***	***4 a/s***
Literaturas de Língua Inglesa	—		—		***120h***	***4 a/s***	***60h***	***2 a/s***
Prática de Ensino de Língua Inglesa	—		—		—		***120h***	***4 a/s***
Estágio Supervisionado de Língua Inglesa							***30h***	***1 a/s***

A tabela acima mostra que a carga horária destinada à língua inglesa é exatamente a mesma que à língua portuguesa, tendo o agravante de que os ingressantes de Letras, conforme discutido anteriormente, em sua grande maioria, não vêm com bagagem suficiente na nova língua que os habilite a desenvolver durante o curso as competências consideradas

necessárias a um professor de LE[119].

Acentuando o problema, temos o fato do pouco uso da língua alvo nas aulas, conforme discutido e visualizado pelos gráficos.

As ementas dos programas de Língua Inglesa refletem todas as críticas gerais feitas ao curso pelos ACLE-4 e ECLE. São repetitivas e, em momento algum, levam em consideração que o aprendiz já é um futuro professor de LE. São ementas para um curso comum de língua e, se efetivamente trabalhadas, levarão o aprendiz a um nível pré-intermediário de desenvolvimento lingüístico[120].

Vemos nas ementas, dispostas abaixo, a Abordagem Comunicativa ser vista como sinônimo de oralidade, manifestada através de pequenos diálogos ou da prática das funções básicas. Esta visão está em consonância com os primeiros sinais do movimento comunicativo para o ensino de línguas (Celce-Murcia, 1991; Brown, 1994; Almeida Filho, 1993, 1997, 1999; Macowski, 1993; Basso, 1999).

Ementa do 1° ano:

- Estruturas básicas da Língua Inglesa: Aquisição de vocabulário; Aquisição de expressões idiomáticas; Problemas gramaticais; Prática oral das funções básicas a fim de desenvolver a competência comunicativa; Leitura de textos e diálogos simples; Compreensão de textos através de fitas; Produção de textos simples.

Ementa do 2° ano:

- Estruturas básicas da língua Inglesa: aquisição de vocabulário; Aquisição de expressões idiomáticas; Problemas gramaticais; Prática oral das funções

---

[119] Ver discussão sobre competências no capítulo II desta tese.

[120] Estamos nos orientando pelos níveis de desenvolvimento (bandas) proposto e discutido na primeira seção deste capítulo.

básicas a fim de desenvolver a competência comunicativa; Leitura de textos e diálogos simples; Compreensão de textos através de fitas; Produção de textos simples.

Ementa do 3º ano:

- Elementos de fonética da Língua Inglesa. Leitura de textos mais complexos. Produção de textos. Maior ênfase oral das funções que favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa. Aquisição de vocabulário e expressões idiomáticas. Problemas gramaticais. Compreensão oral de textos e diálogos.

Ementa do 4º ano:

- Ênfase no desenvolvimento da competência comunicativa na língua alvo. Integração das habilidades. Abordagem crítica de diferentes tipologias textuais. Leitura e produção de textos mais elaborados. Compreensão de tópicos gramaticais relevantes.

A língua é vista de forma estanque e controlada pelo professor, não alcançando o discurso. As ementas dos três primeiros anos são praticamente idênticas. A única diferença está na introdução da leitura, ainda moderada, no terceiro ano. Esta é uma incoerência do programa, uma vez que neste ano os alunos se vêem imersos na literatura, especialmente na Inglesa, com autores clássicos para serem lidos e entendidos de maneira fluente.

Outro problema é o fato de que a ementa prevê Fonética e Fonologia no terceiro ano, mas não está sendo cumprida, uma vez que os alunos têm pedido sua introdução no programa.

Ementa de Literaturas de Língua Inglesa do 3º ano:

- Estudo das idéias, estilo e características dos períodos literários através de peças, poemas e romances dos principais escritores de cada fase literária (Renascimento, Romantismo, Modernismo e o Momento Contemporâneo).

Ementa de Literaturas de Língua Inglesa do 4º ano:

- Estudo das idéias, estilo e características do Romantismo e início do Realismo Americano, através de poemas e romances, além de 'short stories' e dramas contemporâneos dos principais escritores do séc XIX e XX.

As ementas de Literaturas de Língua Inglesa tomam para si a responsabilidade de toda a leitura em LE do curso, uma vez que ela não é enfatizada e vista como fundamental nos quatro anos, com exceção do terceiro, quando aparece na ementa. O professor desta disciplina vai ter consigo alunos que não foram expostos à leitura e, por essa razão, terão um conhecimento de mundo e da nova língua menores[121], justificando assim o alto índice de reclamações nestas disciplinas, sobretudo se o professor entender e levar adiante a idéia de que a formação do profissional deve ser compartilhada, construída por eles e não somente pelo docente.

Porém, mesmo com esta característica, as ementas das Literaturas de Língua Inglesa pecam tal qual às de Língua por não considerarem o aluno como professor e de como ele poderia utilizar-se destes conhecimentos quando estiver em sala. Todo este trabalho vai ter que ser feito na disciplina de Prática de Ensino.

A este respeito, gostaríamos de trazer os comentários dos professores do curso de Letras em estudo:

> Minha visão com relação ao Curso de Letras enquanto medidora na formação de professores é a de que não há comprometimento por parte de todos os professores do Curso. Eles esperam que o professor da Prática de Ensino e Metodologia dê conta de todo o embasamento teórico e das discussões. (E-STS)

> Sempre houve um desejo de estar discutindo com os alunos de Letras sobre questões teóricas, sobre a realidade de sala de aula, em oportunidades que surgissem nas disciplinas de Língua Inglesa ou Literatura Inglesa e Norte-americana, como nas demais disciplinas do curso, mas as dificuldades sempre estiveram relacionadas ao momento de se trabalhar e somente através da disciplina que a gente tem (Prática de Ensino) e não era

---

[121] Ver discussão sobre Modelos Cognitivos de Contexto e Modelos Mentais (Van Dijk, 1994, 1983) no Capítulo III desta tese.

possível. (E-MIT)

> No meu ponto de vista acredito que infelizmente há pouco comprometimento por parte do corpo docente e discente em relação ao Ensino de Língua Inglesa, pois, quando os alunos estão passando pela Prática de Ensino no último ano do curso, esperam que o professor desta disciplina dê conta de toda deficiência trazida no percorrer do curso, quando na verdade todos os alunos deveriam estar com sua competência lingüística bem desenvolvida para poderem realizar um bom trabalho na prática de ensino. (E-IM)

> (...) No entanto, o que mais me espanta é ouvir dos próprios alunos que eles nunca foram alertados ou até mesmo preparados pelos professores de Língua Inglesa no primeiro e segundo anos. Acho que isso não acontece apenas comigo que sou também professor de Literatura de Língua Inglesa, mas com o professor de Prática de Ensino. Acho que por mais que o aluno não conheça a parte teórica da metodologia, ele deveria reconhecer isso na prática de sala de aula do professor de LI. Posso estar sendo equivocado aqui ou até mesmo muito radical, mas é o que penso. Acho que cobramos do aluno coisas que não damos em sala de aula e não me refiro aqui a questão de conteúdo, mesmo porque para isso bastaria dar o programa e a bibliografia ao aluno e ele faria o resto. Eu fiz. O que eu sinto faltar no nosso aluno é esta postura metodológica que, na minha opinião, será fundamental na hora de defrontar-se com a disciplina de Metodologia. Acredito eu que, se ele tiver isso na prática em suas aulas de LI e mesmo de Literaturas de LI, ele reconhecerá facilmente, quando for estudar tais teorias, pois já as conhece na prática. (E-JCF)

Os comentários acima evidenciam claramente que as disciplinas trabalhadas no curso de Letras continuam fechadas em si mesmas, imbuídas do espírito totalmente disciplinar[122], não contemplando ou promovendo, portanto, a interdisciplinaridade, vista aqui como a interação existente entre duas ou várias disciplinas, que pode ir da simples comunicação de idéias até a integração mútua dos conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos de dados da organização da pesquisa e do ensino a que a esse se relaciona (Fazenda, 1996). Os professores e os próprios alunos do curso não conseguem ver ou estabelecer relações mínimas sequer entre as disciplinas consideradas pluridisciplinares[123], existentes no curso[124].

---

[122] **Disciplinaridade:** conjunto específico de conhecimentos que possui caraterísticas próprias no plano de ensino, da formação, dos mecanismos, dos métodos e matérias. (Fazenda, 1996)

[123] **Pluridisciplinaridade:** justaposição de disciplinas diversas, mais ou menos vizinhas no domínio do conhecimento. (Fazenda, 1996)

Ementa de Prática de Ensino do 4º ano:

- Considerações sobre o ensino de inglês: Finalidades e objetivos para o Ensino/Aprendizagem de Língua Inglesa; Estratégias de Ensino/Aprendizagem; Integração das quatro habilidades; Planejamento: Unidade, Aula; Estágio de Observação, Estágio de Participação; Estágio de Direção de Classe.

Podemos perceber que a ementa traz uma proposta para desenvolver a Competência Formativo-profissional dos futuros professores, focalizando, sobretudo, a Competência Teórico-pragmática, tentando equacionar a teoria e a prática.

Conforme discutido anteriormente, os futuros professores não tiveram durante o curso momentos de reflexão sobre o quê, como, quando e por quê ensinar determinados conteúdos, nem a prática de seus professores de Língua foi metodologicamente clara para que servisse de exemplos em discussões posteriores.

> O que eu sinto faltar no nosso aluno é esta postura metodológica que, na minha opinião, será fundamental na hora de defrontar-se com a disciplina de Prática de Ensino. Acredito eu que, se ele tiver isso na prática em suas aulas de língua e mesmo nas de Literaturas de Língua Inglesa, ele reconhecerá facilmente quando for estudar tais teorias, pois ele já as conhece na prática. (E-JCF)

> Quando eu trabalhei com Prática de Ensino, me senti frustrada por querer fazer 'mais coisas' e não ter condições. Então eu acho que o aluno de Letras deve ser orientado e preparado desde o início para aquilo que ele vai assumir quando terminar o curso, ou seja, se ele vai ser professor, ou tem qualquer outra profissão em mente relacionada com o Curso de Letras, ele precisa saber tudo sobre a área de atuação do curso que escolheu e precisa ser preparado para isto. O aluno precisa saber onde, quando e como é desenvolvido, e sobre sua área de atuação. (E-STS)

Os resultados encontrados com os ACLE-4, ECLE e ECLOI demonstraram que, embora com problemas, os conhecimentos compartilhados na disciplina Prática de Ensino foram úteis e significativos e ajudaram os professores a fazer a ponte entre a aprendizagem da língua inglesa vista no graduação e o seu ensino quando imerso no mercado de trabalho.

---

[124] Confira quadro das disciplinas e carga horária.

(gráfico abaixo)

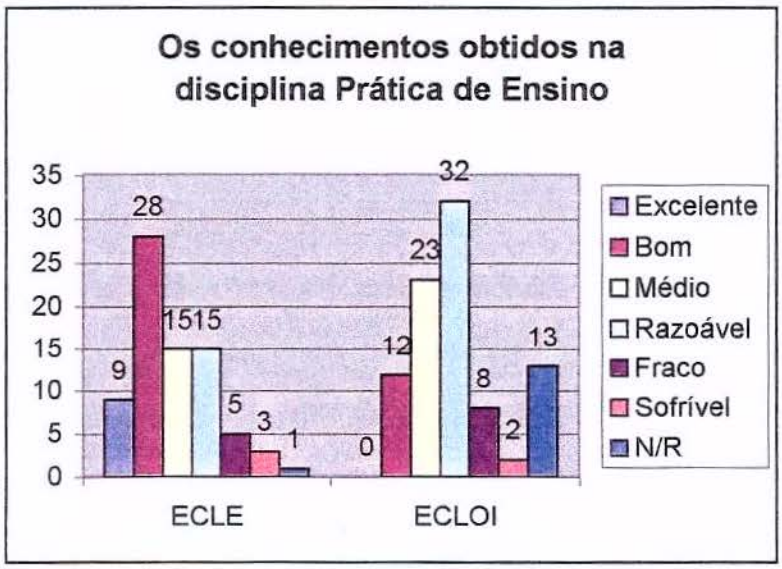
Ou ainda na voz de um egresso do curso em estudo:

'Gostaria de dizer que os professores de Língua Inglesa do CLE eram bons, mas as aulas eram extremamente tradicionais. Não se falava inglês. Apenas durante a Prática de Ensino é que pudemos compreender o que e como seria dar boas aulas de Inglês.' (QP2:9)

Ou o comentário de um ACLE-4 no final do estágio supervisionado:

'As experiências por mim vividas na realização desta última etapa do curso, o estágio, foram muito valiosas, pois pude constatar na prática o que realmente é ser professor.' (DR-DDP:nov/2000-Considerações Finais)

GRÁFICO 53 – OS CONHECIMENTOS OBTIDOS NA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO



FONTE: APENDICE 1-QP1 – QP2

Os programas do curso de Letras (Anexo 6) estão estruturados sob três eixos fundamentais: o funcional, o lexical e o gramatical[125], ao nosso ver todos pertinentes à formação desejada, porém insuficientes.

Quer nos parecer que o nível esperado não seja o mínimo necessário para se obter a competência discursiva esperada de um professor na nova língua. Os programas se repetem e não objetivam o discurso, ficando ao nível da palavra e da frase - comandos, assim

[125] Conferir os programas no Anexo 7 desta tese.

estimulando o surgimento e a manutenção somente da competência formulaica[126] (Celce-Murcia, 1995). Segundo Silva (2000), esta competência é importante para que se crie um ambiente ou ar de 'inglesidade' durante a aula de língua inglesa (Almeida Filho, 2000: comunicação pessoal – UNESPAR/FECILCAM). Acreditamos, contudo, que ela possa ser aceita em um estágio inicial de contato com a sala de aula, não como competência final em um professor de LE egresso de Letras, como visto nas aulas observadas pelos ACLE-4 e, posteriormente naquelas trabalhadas por eles próprios.

Introduziremos neste momento a discussão da prática dos ACLE-4.

4.3.2 As competências dos ACLE-4 em sua maior manifestação: na sala de aula

> *A compreensão da prática deve preceder o processo de mudança ou estaremos orientando nossas ações para uma pseudo-superação da prática. (Freire, 1995:91)*

O Estágio Supervisionado de Língua Inglesa foi realizado por todos os alunos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em colégios e escolas da rede pública estadual.

No Ensino Fundamental (EF), todos fizeram o que denominamos de Regência Clássica, que foi composta de observações de sala; entrevistas com os alunos e professores; participação na turma escolhida para reger e, finalmente, o desenvolvimento de uma unidade, sugerida pelo professor titular e orientada e assistida pelas duas professoras de Prática de Ensino do curso sob estudo. Os ACLE-4 puderam trabalhar em duplas, desde que cada um regesse em média de seis a oito aulas e respondesse por todas as decisões tomadas durante a aula.

No Ensino Médio (EM), os alunos desenvolveram um trabalho em forma de

---

[126] A propósito ver discussão sobre a evolução do conceito de competência comunicativa no capítulo III desta tese.

projeto em uma linha de pesquisa interventiva[127] e puderam atuar nas cidades de origem, desde que houvesse um comprometimento do professor titular da turma em acompanhar, auxiliar e avaliar todo o processo. O resultado deste esforço culminou em trabalhos escritos de cunho monográfico.

Tanto regendo no Ensino Fundamental quanto desenvolvendo o projeto no Ensino Médio, os ACLE-4 fizeram um diário reflexivo (DR) para cada aula trabalhada, no qual colocaram os problemas encontrados e que solução encontraram para os mesmos.

Foram escolhidos aleatoriamente quatro dos ACLE-4 cujos diários serão analisados nesta tese, mesclados dos comentários e observações feitas por nós como professora de Prática de Ensino deles e agora autora deste trabalho. Este procedimento foi uma tentativa de manter uma certa neutralidade, que acreditamos necessária para que a realidade fosse preservada em sua íntegra e os dados possam refleti-la tal como era.

Analisando os DR-EF-EM (confira Anexo 8) e as notas de campo que fizemos durante a assistência às aulas dos ACLE-4, pudemos detectar seis pontos fundamentais com relação à **Competência Profissional** que caracterizaram tais aulas. Exemplificaremos cada um desses pontos, porém muitos outros exemplos podem ser encontrados no Anexo 8.

1) A falta de contato dos ACLE-4 durante a graduação com as escolas, professores e alunos potenciais traz muita insegurança e tensão aos mesmos, o que dificulta seu trabalho sobremaneira.

> A primeira aula é sempre a mais difícil, porque ainda não conhecemos muito bem os alunos e eles ainda não nos conhecem. É um momento para analisar a turma e poder, a partir de então, moldar o formato das aulas. Apesar disso, a aula transcorreu de maneira satisfatória. (Anexo-8: DR/GBM/EF-1/16/10/2000)

2) A dependência dos ACLE-4 com relação à abordagem e quanto aos materiais utilizados da professora titular, que neste caso era também uma das professoras de

---

[127] Ver a propósito Macowski, 1993.

Prática de Ensino. As aulas observadas foram tomadas como padrão/modelo durante toda a regência do EF, com pouquíssimas diferenças.

AULA TOMADA COMO PADRÃO PELOS ACLE-4:

A aula iniciou-se com uma música cantada por todos os alunos, em seguida a professora desenvolveu uma atividade de participação através de uma música em que constavam partes do nosso corpo. Logo após continuamos a aula com o jogo de um bingo relacionado ao conteúdo exposto. (DR-EF/MAM –08/04-2000)

A partir do modelo, encontramos nos dados vários exemplos das tentativas dos alunos em 'copiar' não somente a maneira com a qual a professora concretizava e realizava sua aula, como também sua abordagem, motivação e crença de que é possível aprender brincando, de forma natural. Quer nos parecer que esta visão de aprender (Krashen, 1982) a professora trouxe das discussões teóricas feitas no curso de Especialização em Lingüística Aplicada – Ensino de Línguas Estrangeiras feito na mesma universidade em que leciona.

Eu conclui nesta aula que o conteúdo pode ter melhor resultado, quando trabalhado em forma de brincadeira. (DR-EF/MAM –08/04-2000)

De um modo geral, os alunos tiveram ótimo desempenho na aula e corroboraram o caráter educativo das atividades lúdicas. (DR/DDP/EF- 08/11/2000)

Vejamos como as aulas dos ACL-4 seguiram o que tomaram por modelo:

Colocamos no quadro-negro alguns cards com palavras referentes ao Natal. A intenção era que as crianças traduzissem e descobrissem a que Holiday pertenciam aquelas palavras. Eram cerca de 18 cards e no 5º já conseguiram descobrir. Então colocamos no centro um cartaz grande de Papai Noel. Trabalhamos as palavras novamente para fixação, fizemos um jogo de bingo. As cartelas estavam em branco e cada aluno preencheu com as palavras de sua escolha. O jogo foi até o final da aula. (DR-EF/GBM- 4/01/11/2000)

Esta foi uma das aulas que eu mais gostei, isto porque houve boa participação de todos os alunos. Eu consegui prender a atenção deles por toda a aula, isso foi muito bom, me fez sentir capaz. A brincadeira "What´s the meaning of " foi muito bem aceita pelos alunos.
(DR-EF/MAM - 3/01-11-2000

3) Prevalência dos princípios característicos da Abordagem Comunicativa.

O trabalho centrado no ensino de vocabulário e das funções prevaleceu sobre a

gramática, mas não alcançou o discurso nem no Ensino Fundamental nem no Ensino Médio.

Foram utilizados muitos jogos e técnicas tais como: Bingo, 'What the meaning of...?', 'Hot Potato', 'Cards', Mímicas, 'Completar as canções com palavras', entre outras, (DR/MAM, DR/GBM, DR/DDP), porém, poucas foram as tentativas de alcançar o discurso com os alunos e, quando aconteceram, ficaram ainda no nível das funções.

> (...) reportei à aula anterior questionando os alunos sobre as roupas usadas por mim, finalmente, por eles. Respondiam com disposição e, perceptivelmente, haviam adquirido um novo repertório de palavras. Um e outro termo que não recordavam com exatidão era questionado. Em seguida, anotei as palavras na lousa sempre interagindo com os alunos.
> Propus, novamente, um jogo de perguntas e respostas. De maneira seqüenciada, um colega questionava ao outro "What are you wearing today?". Esse respondia apontando as roupas e imediatamente indagava novo aluno. Todos tiveram oportunidade de se expressar e o fizeram com bastante motivação. (DR/DDP/EF- 27/10/2000)

Trabalho em pares e em grupos, oportunizando a construção individual e social do conhecimento (Macowski, 1993), foram vistos em todas as aulas observadas.

> Efetivada a compreensão textual, propus aos alunos um painel em que cada equipe exporia aos demais as informações depreendidas. Não houve resistência discente e a atividade pode ser realizada com sucesso. (DR-DDP/EM-22/11/2000)

> Feito isso, dividi a turma em dois grupos "A" e "B". De posse de uma caixa contendo diversificados nomes de profissões, iniciei a dinâmica. Um aluno de uma das equipes retirava um termo e criava mímicas que remetessem a profissão correspondente para que o próprio grupo descobrisse. (DR-DDP-EF-27/10/2000)

4) O trabalho no EM com o último vestibular da Universidade em estudo possibilitou aos ACLE-4 vivenciarem o uso real da língua inglesa através de conteúdos de outras disciplinas (Geografia, Biologia, Meio-ambiente), já proposto por Widdowson em 1978 no livro *Teaching English as Communication.* Através da leitura, o tema proporcionou a compreensão de importantes e sérios problemas ambientais reais enfrentados atualmente.

> Houve um esclarecimento sobre os problemas citados no vestibular 2000 da UNESPAR/FECILCAM e ao mesmo tempo sobre a importância de um ensino interdisciplinar para o desenvolvimento de uma educação qualitativa. (DR/MAM/EM-01/11/2000)

> Um debate geral em que analisamos origens e implicações de problemas vistos foi bastante oportuno e motivou a expressão oral dos alunos já que dominavam dados reais necessários a uma argumentação coerente. (DR/DDP/EM- 22/11/2000)

5) Houve tentativas de equacionamento entre a teoria e a prática e a sua reflexão.

Aulas preparadas considerando princípios advindos das teorias discutidas e analisadas durante a parte teórica da disciplina Prática de Ensino, tal como a de Vygotsky (1989a, 19989b) com os construtos de zona de desenvolvimento proximal, a linguagem como mediação, suporte (scafolding), do papel do professor na mediação do conhecimento. A última citação serve como ilustração deste ponto.

> Para promover a leitura desses, elaborei questionamentos relevantes que conduziam ao processo analítico. Apesar da dificuldade, inicial, os alunos foram gradativamente construindo o entendimento. Convidei-os então, para que explanassem dados coletados e os comentassem com criticidade. (DR/DDP/EM- 16/11/2000)

> Partindo para a análise do gráfico exposto em cartaz, estimulei os alunos com questionamentos até que efetuassem a leitura completa do gráfico. Tal atividade foi realizada coletivamente e todas as inferências eram valorizadas.
> (DR-DDP-EM-22/11/2000)

Também a influência da Teoria de Aquisição de Krashen (1982) pode ser sentida em suas hipóteses da distinção entre aquisição e aprendizagem, filtro afetivo, e insumo.

> Após cantada a música introdutória 'Hello', convidei os alunos a ouvirem a música 'If you're happy'. Uma vez apreciada, trabalhamos os movimentos nela expressos ('clap your hands', 'step your feet', 'say Amem', "do all three"). Cantamo-la várias vezes até que todos acompanhassem o ritmo e pronúncia. Desnecessário descrever a animação e a euforia dos alunos, afinal, a música é extremamente dinâmica. Orientei os alunos para que ordenassem ao colega uma das proposições da música. Esse executaria conforme solicitação e prosseguiria a atividade até que todos participassem. A colaboração foi maciça. (DR-DDP-EM-20/10/2000)

Dos quatro dos ACLE-4 analisados, um – LPT – fugiu totalmente aos demais. Era o que tinha maior competência discursiva e por esta razão não se preparou adequadamente para as aulas. Vindo de uma formação discursiva conseguida em cursos particulares de idiomas, trazia uma abordagem totalmente gramatical.

Isto não foi problema no Ensino Fundamental, porque a professora deixou que ele preparasse as aulas com o conteúdo gramatical proposto pelo livro didático adotado.

> Nessa aula passei um questionário aos alunos que perguntava coisas sobre suas casas, quantidade

> de determinados móveis ou a existência deles, usando " There is" e "There are". Esse questionário os alunos responderam em grupo; não encontraram muita dificuldade em respondê-lo. Assim, trabalharam a interpretação textual e escrita.
> (DR-EF-LPT-17/11/2000)

> Na terceira e, infelizmente, última aula, foi dada uma pequena folha aos alunos explicando o uso de questões gramaticais como *ANY, SOME, THERE IS, THERE ARE, HOW MUCH E HOW MANY.* No início os alunos apresentaram algumas dificuldades em entender o uso de any, some, how many e how much; mas depois de algumas explanações extras e com exemplificações, inclusive doS próprios alunos, eles entenderam muito bem.
> (DR-EF-LPT-28/11/2000)

Podemos perceber que o conceito de interpretação de textos e de escrita que LPT tem difere totalmente de todos os princípios discutidos durante a disciplina de Prática de Ensino, trazendo uma visão de língua como apenas código. Assim, suas aulas no EF refletiram suas crenças e não houve questionamento por parte dos alunos, o que o fez gostar de trabalhar com esta turma, ilustrada pela palavra – infelizmente – presente na citação acima extraída de seu diário.

Seu trabalho no Ensino Médio foi insatisfatório e refletiu todo o seu descaso durante a disciplina de Prática de Ensino, já que perdeu a grande maioria das aulas.

Não sentindo que o estágio fosse lhe acrescentar muito, LPT usou todas as aulas preparadas por suas colegas sem ter o cuidado de analisá-las antecipadamente. Assim, como eram aulas que pressupunham princípios comunicativos, tais como: foco no significado, construção conjunta, uso de materiais que auxiliassem a compreensão sem o uso de dicionários, envolvimento afetivo com os alunos, entre outros, LPT teve problemas muito sérios com a turma a qual, diferente das outras, não se envolveu com as aulas e tudo fez para que o estagiário ficasse mal perante a professora titular e a professora de Prática de Ensino.

> A quarta aula prosseguiu da mesma maneira que a anterior, mas com a presença da professora de Prática de Ensino, que resolveu conferir as aulas de perto, devido às críticas da professora titular que afirmou que as aulas não estavam sendo dadas de maneira adequada. O grande trabalho dessa aula, assim como as outras, foi manter a comunicação com os alunos que se mostravam displicentes o tempo todo, mantendo conversas e ignorando os exercícios propostos. Foi preciso gritar por várias vezes e até bater numa carteira na tentativa de chamar a atenção. Tudo em vão. Os adolescentes pareciam componentes de um acampamento Hippie, com olhares longe e descompromissados; na verdade ainda pior, pois o comportamento Hippie refletia ideologia clara de pessoas com propósito e ação, bem diferente da "Galera" que praticamente bocejava, quando não conversavam, numa alienação total. (DR-EM-LPT)

> Diante de tanta displicência a professora de Prática ficou, de início, sem resposta, até convencer a si mesma de que alguns dos grandes motivos eram a má caracterização do método comunicativo, já que, segundo ela, eu traduzia sentenças o tempo todo e não me entrosei com o material, o que não deixa de ser verdade, pois os olhares de jovens descompromissados dos alunos deixam qualquer um perdido. (DR-EM-LPT)

Terminada a análise feita com os dados vindo dos diários feitos pelos ACLE-4 e pelas notas de campo feitas pelas professoras de Prática de Ensino, cumpre-nos dizer que a Competência Discursiva dos futuros professores observados deixou muito a desejar, não atingindo o nível do discurso.

GRÁFICO 54 – A COMPETÊNCIA DISCURSIVA (COMUNICATIVA-LINGÜÍSTICA) DOS ACLE-4



FONTE: APENDICE 2 – QA3

Com exceção de uma graduanda e de LPT que poderia ter feito uso real da nova língua e não o fez, encontramos somente mais três com um bom domínio da nova língua. Dez tentavam fazer uso da LE em sala, porém ainda com muito pouca competência de uso e de competência lingüística em sala. Outros dez demonstraram pouquíssimo domínio da nova língua, restringindo-se somente a algumas palavras e aos comandos em inglês durante as aulas, características da Competência Estratégica, concretizada na competência formulaica, utilizada por força e pressão das circunstâncias, uma vez que a professora de Prática de Ensino estava assistindo às aulas e avaliando os alunos quanto as suas competências.

Quer nos parecer que no trabalho com o Ensino Médio, feito sem a presença das professoras da disciplina Prática de Ensino, a língua utilizada para e na aula foi a língua portuguesa.

Os problemas anotados quanto ao desempenho lingüístico dos ACLE-4 são de ordem gramatical, fonética e lexical e na área discursiva, percebemos que não estavam preparados ou acostumados ao uso da nova língua e têm pouco domínio da competência sociocultural, embora ela tenha aparecido em várias aulas sob a forma de comparações e contrastes culturais – festas, feriados, comidas, entre outras.

Neste momento, quando terminamos de explicitar o perfil de competências do aluno do curso de Letras estudado, queremos explicitar o perfil desejado pelos professores formadores que aparece em seus objetivos:

> Meu objetivo ao trabalhar com a Língua Inglesa é o de tentar conscientizar os alunos quando da importância de aprender esta língua, seu uso e as diferenças culturais. Levando este aluno a ter uma cumplicidade maior com a língua, eu tento expô-lo, fazer com que ele corra risco sem medo, para que no final do ano ele possa estar mais seguro em relação ao seu aprendizado e consciente que sempre deverá buscar mais. Estudar a Língua Inglesa é um aprendizado sem fim. (E-STS)

> Primeiramente, encorajar os alunos a aprenderem a LE com uma postura positiva, sem com isso implicar na perda, ou mesmo desvalorização de sua própria língua e cultura. (...) Procuro também mostrar que se trata apenas de uma outra língua, nem melhor ou pior, mas que pode ser uma poderosa ferramenta para tentar compreender melhor o mundo que nos cerca. Outro aspecto que acho fundamental é estar sempre enfatizando que o aprendizado é processual, deste modo as próprias experiências de aprendizagem deste futuro professor o ajudará no momento de pensar, preparar e avaliar o seu aluno. (E-JCF)

> Certamente, entre os meus principais objetivos ao trabalhar com essa disciplina no Curso de Letras são tentar desenvolver nos alunos o prazer e o interesse na língua alvo e também motivá-los a buscar sozinhos os seus novos conhecimentos na aprendizagem desta língua. (E-RB)

Fica claro que os professores tentam incentivar o aluno de Letras a ser um bom aprendiz e que o bom aprendiz é o que aprende, sobretudo, sozinho. Parece haver uma crença embutida também de que um bom aprendiz de línguas será um bom professor das

mesmas. Segundo Ellis (1994:04), sempre que um professor toma alguma decisão relacionada ao seu ensinar, ele está automaticamente levantando hipóteses do aprender de seus alunos.

A consideração pelo fator afetivo dos alunos aparece fortemente na fala dos professores. Segundo os mesmos, o trabalho com estes aspectos na graduação traz e dá segurança aos alunos no momento de regerem as aulas no estágio supervisionado e, conseqüentemente, depois, em suas próprias aulas.

A conscientização e o trabalho com os aspectos socioculturais trazem uma posição de vanguarda ao curso, provavelmente colocada nos últimos anos, quando esta competência tem sido mais discutida[128] entre os formadores, tema, por exemplo, do último encontro de professores de línguas estrangeiras do Paraná (IX EPLE/Londrina-UEL, 2001). Por esta razão, encontramos alguns vislumbres desta competência sociocultural nos dados conseguidos com os ACLE 4, porém não com os ECLE, ECLOI e PRP.

Os professores formadores ainda têm como objetivo equacionar teoria e prática, conteúdo da graduação e conteúdo a ser trabalhado nos ensinos Médio e Fundamental:

> (...) eu sempre pensei e até hoje eu penso que deve ser um trabalho não só voltado ao desenvolvimento da competência lingüística do aluno de Letras, mas também e, principalmente, por tratar-se de um futuro professor, ele deve ir tendo noções de como trabalhar esse conteúdo lingüístico com seus futuros alunos. Portanto os meus objetivos são trabalhar a Língua Inglesa sim com intuito de desenvolver a competência lingüística no aluno de Letras para que ele fique melhor preparado para entrar em sala de aula, mas também que ele se prepare metodologicamente, ou seja, além da disciplina de prática de ensino que os alunos têm, eu acredito que, seja na disciplina de Língua Inglesa ou até mesmo Literatura, ele deve ter sempre o senso de estar pensando em como se trabalhar conteúdos como estes com os alunos do Ensino Fundamental e Médio. (E-MIT)

Este é um ponto contraditório entre o dizer do professor formador e o dizer do aluno, pois, conforme discutido anteriormente, os ACLE-4, ECLE e ECLOI disseram não ter encontrado subsídios práticos e significativos nas aulas da graduação. Vemos, portanto, que

---

[128] Ver Kramsch (1993)

o equacionamento entre teoria e prática (aulas na graduação e aulas nas escolas) ainda fica ao nível das crenças dos formadores e no ideal dos alunos, mas não é a realidade vivida durante o curso.

Enfim, o resultado final encontrado demonstra que os ACLE-4 estavam certos quanto aos problemas que anteviam quando da aplicação do questionário. Porém, como bem o diz Freire (1995:91) 'na luta entre o dizer e o fazer em que nos devemos engajar para diminuir a distância entre eles, tanto é possível refazer o dizer para adequá-lo ao fazer quanto mudar o fazer para ajustá-lo ao dizer.'Assim, esperamos que as REFLEXÕES que foram feitas nesta tese possam trazer a vontade de pensar um curso de Letras com novas perspectivas que ativem as competências necessárias aos professores quando inseridos no mercado de trabalho.

Terminamos esta fase com as vozes dos ECLE-4, após o término do estágio supervisionado:

> Sairmos de nossas condições de estudantes e encararmos a realidade de professoras numa sala de aula foi sem dúvida uma experiência inesquecível. (DR-MAM)
>
> Apesar do curto tempo de estágio, crescemos muito como ser humano e como professoras. (DR-GBM)
>
> Conviver com os alunos é muito mais que estar ali por alguns minutos, é fazer parte de suas vidas, é ser ao mesmo tempo amiga, confidente, educadora e, às vezes, até um pouco mãe, e mais ainda, ser professora é ter ao mesmo tempo a oportunidade de ensinar a aprender. (DR-DDP)
>
> A aquisição de conhecimento teórico, adquirida durante o curso, mostra-se insuficiente quando se sabe que ela pressupõe uma prática. O conhecimento empírico é necessário e seu processo é capital para uma formação docente.
> Todo o trabalho envolvido na realização deste estágio serve para situar o estagiário na realidade prática. Assim, conclusões idealistas e antecipadas são substituídas pela "experiência" de quem constatou, pragmaticamente, a realidade escolar. (DR-LPT)

Comentários adicionais

Neste momento, na tentativa de no contar da história, ajudar a construir uma nova história, gostaríamos de lembrar rapidamente alguns fatos relacionados com a formação continuada do professor de LE ocorridos no Estado do Paraná.

No final da década de 80, foi criado um então denominado ¿Grupo de Trabalho de LEM, para pensar, elaborar e repassar uma proposta de reestruturação do Currículo do Ensino Médio. Os professores envolvidos eram tão somente aqueles que atuavam em sala de LE no Estado e alguns consultores especialmente convidados, que não incluíam professores universitários que atuavam nos cursos de Letras do Estado. Podemos já observar que o processo foi exatamente o contrário da constituição atual do SC. Fizemos parte do grupo anterior como professora concursada da SEED, atuando na época no Ensino Médio.

A proposta apresentada, inovadora para a época e talvez ainda para hoje, era baseada em Paulo Freire e buscava a conscientização e a transformação do educando pela reflexão e capacidade de crítica numa re-construção de sua cidadania pela LE. Devemos acrescentar aqui que esta proposta em muito semelhante à sugerida pelo NAP_Londrina e endossada pelos demais, para os cursos de proficiência que poderão acontecer para os professores de Língua Inglesa que ficaram na banda 2 (menos de 44 pontos no teste), oferecidos pela SEED e ministrados nos NAPs, dentro do projeto de Capacitação dos Professores de LI do Paraná.

Caberia então a pergunta sobre os motivos que levaram tão bem intencionada proposta não surtir os resultados desejados, para que enfim possamos relacionar este contar da história com a nossa história atual.

Acreditamos que o principal motivo tenha sido a falta da devida atenção à importância da formação prévia dos professores de LE, baseada principalmente em repetições mecânicas advindas do Audiolingualismo, ou estritamente gramatical conseguida via língua materna, ainda que em aulas de LE, que somado aos problemas inerentes de uma formação adquirida na época do ¿calice¿, trazia-lhes a quase incapacidade de trabalhar com uma abordagem que colocava o diálogo como práxis pedagógica e a realidade do cotidiano como material fundamental para as aulas.

Neste ponto, começaram os cursos de Capacitação do Paraná e para ministrá-los foram convidados professores de diferentes instituições de ensino do estado e do país. Os cursos eram desenvolvidos em módulos de 30h e quase sempre tinham sucesso se trouxessem um receituário para aplicação imediata. Desnecessário se faz dizer que uma vez findos os remédios paliativos, o problema continuava. Nunca houve um encontro destes docentes para avaliarem o seu contexto de atuação, para elaborarem um trabalho conjunto, ou ainda para repensarem os cursos oferecidos. Portanto, um trabalho efetivo de compreensão e elaboração da proposta nunca foi realizado.

Parece-nos ficar evidente que é preciso um caminhar conjunto e responsável tanto pelos que propõem um novo caminho, como para os que se decidem a trilhar juntos.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

5.1 FASE PROGNÓSTICA: *Para onde iremos?*

5.1.1 Construir um Perfil entre o Real e o Ideal

Analisamos nesta tese a real situação de um curso de Letras, traçando o perfil do ingressante, do aluno-professor e do seu egresso; dos professores formadores do curso sob estudo, da universidade que o mantém, tendo como moldura o futuro professor e o já professor de LE da rede pública, sendo esta, através da SEED, a parte mais interessada da sociedade que abriga a maioria dos profissionais egressos de Letras e, por esta razão, muito empenhada na melhoria do nível de proficiência em LE dos mesmos.

Neste momento, colocaremos nossas conclusões e, ao mesmo tempo, queremos construir/fazer outros caminhos, ou, por que não, re-construir caminhos antes traçados solitariamente pela academia, agora socialmente, trazendo o eco das vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Com esta visão, tentaremos focalizar os três eixos propostos por eles, agora vistos como:

a- Universidade/Departamento/Coordenação – como o 'hardware' do curso – responsável pelo oferecimento e manutenção do curso através do currículo, do rol de disciplinas, programas, ementas, carga horária, contratação de professores.

b- Professores formadores – o software do curso - com seus objetivos, crenças e

visões do que é ser um professor de LE e como e o quê fazem para tornar isto realidade.

c- Aluno de Letras – o usuário do curso – razão única, não somente do curso, mas dos dois eixos anteriores.

O curso de Letras, como vimos, criado em 1930 (Teixeira, 1989:73) com a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tentou reviver e ainda mantém este perfil e as fontes da tradição, através de um currículo e programas que delineiam uma vocação acadêmica 'desinteressada' do afã diário da sala de aula, voltada somente à 'cultura letrada', cunhada de intelectual. Nasce daí, ao nosso ver, a crença de que o magistério é vocação e não profissão, negando-se os professores inclusive a se nomearem de trabalhadores e a se filiarem em sindicatos. A propósito temos Freire, com o livro 'Professora sim, tia não (1997). Esta má compreensão de profissionalismo, aliada ao pseudo-paternalismo existente nas escolas, reiterada por uma formação não adequada na área de LE, faz com que haja uma mistura de sentimentos e competências no professor desta área. Aqui indicamos uma lacuna de pesquisas que apresentou indícios nesta tese, porém não foi explorada: a relação entre afetividade- conhecimento (cognição) do professor de LE no Brasil, que certamente envolverá a área das Competências Ética e Social (Rios, 1995, Brown, 2001).

Na década de 60, com o aflorar de grandes nomes da Lingüística, tendo Chomsky como seu representante maior, esta disciplina entra para o currículo de Letras como a nova rainha, para a qual volta-se grande parte da carga horária do curso.

Podemos ver o papel que a Lingüística e a Lingüística Aplicada representam no curso de Letras. Enquanto a Lingüística, de caráter disciplinar, teórica, descritiva[129] é mais privilegiada que todas as demais disciplinas do curso, somente perdendo em carga horária para as Línguas, a Lingüística Aplicada sequer aparece na grande maioria dos cursos de

---

[129] Ver programas do curso de Letras – 2000, no Volume 2, no Anexo 2 desta tese.

Letras e quando aparece, muitas vezes é entendida como aplicação de teorias lingüísticas, numa seqüência da Lingüística.

As raízes do curso de Letras, portanto, nasceram e perpetuaram-se sem trazer vínculos maiores ou uma relação simbiótica, concreta com a prática. Este é um forte resquício de uma formação colonial de que a prática é uma preocupação menor, menos intelectual, menos culta, menos enaltecedora por voltar-se para os problemas 'mundanos', do cotidiano da sala de aula, das suas incertezas e imprevistos (Schön, 2000, Perrenoud, 2000, 2001, 1999; Blatyta, 1995). Estas são algumas razões por vermos a disciplina Prática de Ensino aparecer somente no último ano do curso de Letras, e imbuída de um caráter avaliativo. Os professores das disciplinas anteriores relegam ao professor de Prática a obrigação de cercear a saída dos futuros professores, já aprovados anteriormente por eles. Explicamos assim, o pânico, o receio e o medo dessa disciplina que teria que ser a mais significativa e, portanto, a mais relevante do curso.

Outra atribuição delegada ao professor da Prática de Ensino é a de unir todos os conhecimentos na língua alvo, adquiridos ou aprendidos, trabalhados de forma estanque e desprovidos de qualquer ligação nas diferentes disciplinas e dar-lhes um sentido pragmático. Voltaremos a este tópico nas sugestões que apresentaremos no final desta fase.

Atualmente, o curso de Letras em estudo 'prepara' seus acadêmicos para o ingresso no magistério. Não há na instituição a possibilidade do bacharelado em tradução, secretariado bilíngüe, ou na área de Comunicação Social. Quanto ao magistério, as alternativas são o ensino regular público ou particular, ensino em escolas comerciais de LE, ensino em cursos preparatórios para vestibulares e ensino particular, já que habilita o egresso em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas.

Como outras opções de trabalho, poderíamos incluir aulas particulares, guias turísticos, computação, jornalismo, correções de monografias, aulas particulares, porém estas opções dependeriam de uma competência discursiva bem trabalhada durante o curso.

Infelizmente, os dados revelaram que essas possibilidades, na área de LE, não são viáveis, ou estão muito distantes da grande maioria dos egressos.

As escolas de idiomas não exigem certificado de graduação em Letras para lecionar LE, porém a proficiência e fluência na língua-alvo são os requisitos imprescindíveis, o que nos leva a concluir que suas portas não se abrem facilmente à maioria dos egressos de Letras.

Assim, o que vemos é a inserção destes professores não adequadamente preparados na rede pública onde ficarão a perpetuar um ensino de baixa qualidade. Félix (1998) confirma este dado, discutindo os problemas da formação do professor da rede pública. Este fato acontece ou por não ter ainda a rede pública um instrumento avaliativo adequado nem para a contratação inicial de seus professores, nem para um controle de qualidade do ensino nas escolas ou por falta de interesse real pela educação que oferece. Assim, não somente aceita este profissional, como tem que pagar por uma melhoria geral nas suas competências, para fazer jus ao dinheiro emprestado junto aos cofres internacionais que financiam a educação no Brasil. Certamente sabemos não ser esse problema específico coma a formação dos professores de LE, mas sim encontrado em todas as áreas.

Portanto, ficam os alunos da rede pública, aqueles que ao nosso ver mais precisariam de um professor competente, nas mãos de profissionais na maioria mal preparados, que certamente ficarão na dependência do livro didático adotado, sem condições de fazer uma análise crítica do mesmo. Este profissional acabará pedindo traduções lineares dos textos do livro e ensinando aspectos gramaticais isolados, mas sempre dirá que trabalha com leitura por ser esta a habilidade solicitada pelos PCNs[130], quando sabemos que, para trabalhar e fazer da LEITURA CRÍTICA o ponto-chave, a mola propulsora de inserção e atuação consciente do educando na sua realidade, precisamos de um professor de LE

---

[130] Dados encontrados na pesquisa feita pelos alunos de Prática de Ensino da UNESPAR/FECILCAM em 2001 junto a 17 professores de Língua Inglesa e seus respectivos alunos.

competente holisticamente. Por outro lado, sabemos que a opção pela leitura nos PCNs foi em muito ditada pelo atual cenário, pelo nível de competências dos professores de LE. É importante também dizer que este problema não é somente desta área e sim da educação no Brasil. No dia 04/12 em Brasília, aconteceu uma competição entre os melhores alunos de 32 países e, infelizmente, o Brasil conseguiu ficar em ÚLTIMO lugar.

Enfim, ouvimos muitas vezes, destes professores que os alunos da escola pública não têm perspectivas, quando nos parece que não somente eles, mas da escola privada e, também o professor e o sistema educacional brasileiro, todos andam sem muitos sonhos e sonhar, segundo Freire (1987, 1992) é fundamental numa sociedade que quer se educar, ' porque os homens não se educam sozinhos, eles são mediados pelo mundo.'

O tópico 'leitura' e sua má interpretação nos levam de volta à cultura letrada, objetivo maior, ainda que implícito, dos atuais Cursos de Letras[131]. Os dados nos mostraram que esse objetivo não está sendo adequadamente atendido[132], pois não temos conseguido que durante o curso sejam feitas muito mais do que leituras de alguns dos clássicos da literatura brasileira, da literatura portuguesa e algumas adaptações da literatura inglesa e norte-americana.

Os dados encontrados no teste de proficiência discutidos na seção 4.2 do Capítulo IV revelaram ser muito baixa a proficiência em Leitura em LM e em LE dos sujeitos desta pesquisa. Revelaram também que a maioria dos ingressantes (seção 4.1.2.) do curso de Letras, futuros professores da área da linguagem, não são leitores, não trazem o hábito da leitura, quando começam o curso; os dados concernentes aos alunos do 4° ano também indicaram que estes alunos também não foram despertados para 'A importância do ato de ler'(Freire, 1995), durante o curso. Portanto, se liam pouco, pouco leram no curso, lerão

---

[131] Confira o programa do curso de Letras no Anexo 6.

[132] Ver tabulação do QP1 E QP2 no Anexo 1 que apresenta os dados de todas as disciplinas básicas do curso de Letras, alguns não trabalhados nesta tese por ser a LE seu foco primário.

pouco após saírem da faculdade, já que não terão mais a pressão e mesmo a obrigatoriedade de algumas leituras.

Em língua inglesa, especificamente, a leitura do curso fica relegada à disciplina de Literaturas de Língua Inglesa, quando então os alunos, que ingressaram no curso com pouco conhecimento prévio na LE, e que passaram por dois anos nos quais, teoricamente, teriam desenvolvido, sobretudo, a parte oral, através de metodologia de natureza nocional-funcional, não têm vocabulário nem estruturas na nova língua para conseguirem ler adaptações dos livros necessários.

Usamos acima o termo 'teoricamente' porque vimos no Capítulo IV que a produção e recepção oral nos cursos de Letras é a parte mais problemática e alcançou escores baixos no teste, bem como foi mal pontuada em todos os questionários, mesmo com esforços dos professores do curso estudado.

Segundo o professor de Literaturas de Língua Inglesa, sujeito desta pesquisa, se a falta da proficiência em leitura aparece muito claramente quando os alunos começam esta disciplina, a falta da competência comunicativa oral, manifestada através da falta da competência de uso e sociocultural, é, por sua vez, gritante, pois os ACLE não conseguem conduzir na língua-alvo sequer pequenas discussões inerentes aos tópicos trabalhados. Este fato comprova que há uma disparidade muito grande entre o que se faz e o que se quer alcançar na graduação.

A leitura de diferentes tipologias textuais é contemplada somente na ementa do terceiro ano, enquanto que nas demais encontramos leituras de textos simples, implicando na tentativa de acompanhar o nível de produção oral dos alunos, resquício da metodologia audiolingual (Brown, 1994; Celce-Murcia, 1991).

Às páginas 142, 175, 186 e 182, encontramos sérias conclusões que pedem por medidas urgentes quanto à produção e recepção do discurso escrito pelos cursos de Letras.

Parece-nos que uma das razões para a distância entre o ideal e o real no curso de

Letras estudado pode estar na crença ou no princípio trazidos pelos professores e explicitados através do programa, das ementas das disciplinas que vê a aprendizagem – o novo, o desafio – dependente do desenvolvimento de conhecimentos estanques prévios. Assim, o aluno precisaria alcançar um certo nível de desenvolvimento oral – nem sempre conseguido – para estar preparado para a (aprendizagem) leitura de literatura de língua inglesa, que representa o novo, o desafio do curso. Este princípio contraria a teoria vygotskyana (Vygotsky, 1989a, 1989b), com a qual nos identificamos, que propõe a aprendizagem como a abridora do desenvolvimento do aluno, norteadora do caminho a ser percorrido e não o contrário.

Chegamos à conclusão, portanto, que o currículo, os programas do curso em estudo não preparam o futuro professor nem para a produção e recepção de textos orais, nem para a produção e recepção de textos escritos, ambas exigidas no terceiro ano. Falta-lhe vocabulário, estruturas e, sobretudo, o uso da nova língua no discurso oral e escrito (Competência Discursiva) para dar conta de tal tarefa a contento. Assim, parafraseando Perrenoud (1999:15), poderíamos nos perguntar: **para que servem os Cursos de Letras[133] se não oferecem condições aos seus egressos de atuarem no e sobre o mundo como profissionais competentes e mais do que meros professores insatisfeitos com o seu ofício?**

Neste momento, podemos trazer as conclusões apresentadas por Silva (2000), em sua tese de doutoramento, envolvendo o curso de Letras, com foco voltado para a na fluência oral (competência de uso oral) obtida durante a graduação:

a- A heterogeneidade que existe quanto à língua oral no ingresso dos alunos no curso de Letras persiste até a sua saída, provando que o curso fez pouco ou

---

[133] A área de Língua Materna e de Literaturas de Língua Materna também estão com problemas muito sérios, quanto à formação oferecida durante o curso de Letras, basta conferir os dados obtidos nos questionários QP1 e QP2, no anexo 2 desta tese.

quase nada pela fluência oral de seus alunos;

b- O nível de fluência oral conseguido no final do curso de Letras está bem aquém do esperado pelos informantes da pesquisa;

c- A preocupação do curso de Letras volta-se ao discurso escrito.

d- O próprio professor (formador) de língua inglesa não sabe a língua que ensina no curso de Letras e isto não pode ser disfarçado com disciplinas com foco na escrita ou na gramática.

As conclusões acima se casam perfeitamente com as que encontramos nos dados da nossa pesquisa. Os resultados obtidos no teste de proficiência demonstraram que os quatro anos passados na graduação em pouco colaboraram para melhorar o nível de proficiência dos alunos. Desta maneira, há um desperdício visível, de tempo e, por vezes, de dinheiro, dos alunos e do dinheiro público, quando se trata de cursos mantidos por universidades estaduais e federais.

Isto confirma que medidas precisam ser tomadas não somente pelos professores formadores na área de LE, porém, pela direção, Departamento, Coordenação de LE e alunos que precisam pensar juntos como conseguir fazer com que os graduandos deixem o curso com um nível discursivo na língua adequado às necessidades do mercado (usando a nomenclatura da tese, na banda 2 com escores acima de 35 pontos).

Sabemos que nem sempre é fácil contar com a ajuda da Direção ou da chefia de Departamento, que atuam de acordo com a filosofia político-educacional que trazem consigo, como vimos mencionados pelos sujeitos desta pesquisa. O que realmente fica marcado é uma certa falta de compromisso da Chefia de Departamento e da Coordenação de Ensino, que sendo quase sempre da área de língua materna, não se interessam ou não se envolvem diretamente pela área de LE na licenciatura em Letras. Assim problemas reais enfrentados pela pouca carga horária do curso, agravado pelo pouco conhecimento prévio da e na língua que os alunos trazem ao ingressarem no curso e ainda com a 'cultura de ensinar'

dos professores formadores, não são discutidos na tentativa de encontrar caminhos.

No caso do curso de Letras em estudo, ainda não existe uma coordenação para LEs. Esta área tem caminhado sozinha e, tem lutado para implementar novas idéias e trazer novas perspectivas ao curso. O resultado acaba sendo mínimo e desligado de um projeto maior e as conseqüências podem ser assim resumidas:

a- A falta de uma abordagem, uma filosofia educacional que imprima um rumo ao curso de Letras que norteie os trabalhos na área de LE (Almeida Filho, 1993, 2000, 2001)

b- Não há o perfil bem delineado do profissional que queremos na universidade e no desempenho posterior de sua função;

c- O currículo, ementas, programas não se encontram adequados às necessidades reais do aprendiz de Letras para sua atuação no mercado de trabalho;

d- Falta uma metodologia adequada a ser usada pelos professores formadores que contemple o aluno como futuro professor;

e- Falta de objetivos claros que orientem tanto o docente quanto o aprendiz;

f- A obrigatoriedade em quase todas as universidades e faculdades de se fazer uma LE, quando o que se quer é somente a LM.

g- Excesso de disciplinas que fogem aos objetivos pragmáticos do curso: a sala de aula LM e de LE, através da formação inicial dos futuros professores.

Como vimos, é imprescindível que haja uma coordenação de área com formação em LE para atender e propor trabalhos diferenciados que possam alcançar melhorias no curso.

Ainda com foco no primeiro eixo – a universidade/departamento/coordenação, gostaríamos de colocar algumas alternativas possíveis frente à atual estrutura da universidade e os recursos humanos de que dispõe para que consigamos que os profissionais que deixam o curso de Letras sejam competentes no sentido discutido nesta tese.

Como primeira sugestão colocamos a aplicação de um teste cobrindo as diferentes áreas do discurso na nova língua com os alunos durante todos os anos da graduação. O resultado deste teste, somado à avaliação contínua e prognóstica dos professores do curso de Letras – área de LE – seria o indicador de quando o aluno-professor poderia começar a atuar como regente de turmas no Ensino Fundamental, conforme discutido mais à frente. Assim, garantiríamos que só deixaria a universidade o aluno que apresentasse condições razoáveis de competência em LE. Evidentemente isto implica em formulação ou adoção de um teste, que gerará mais estudos e pesquisas não cobertos por esta tese, bem como em mudanças no regimento interno da universidade para caber este sistema de avaliação, assuntos já colocados em discussão.

Não queremos aqui trazer a obsessão vivida pelos japoneses (Berns, 1990), discutida no Capítulo III, que mesmo sabendo não estar o currículo proposto para os cursos atendendo às reais necessidades dos alunos, os professores continuam ensinando para fazê-los serem aprovados nos testes. Mas estamos certos de que um teste bem elaborado e garantido pela Instituição pode ser uma maneira de envolver todos os interessados no processo, garantindo assim que professores e alunos busquem alcançar as devidas competências durante a graduação. O próprio 'Provão', se incluísse a LE poderia ser uma alavanca para mexer com a estagnação em que se encontra a área de LE nos cursos de Letras.

Outra alternativa seria a oferta de cursos especiais antes do vestibular, para os alunos que queiram cursar Letras. Estes cursos seriam coerentes com a linha que queremos: formar um profissional competente. Esta medida seria para não elitizarmos, ou excluirmos alunos potenciais, por não terem tido acesso a um bom ensino regular de LE na rede pública ou porque não puderam custear estudos em escolas de idiomas.

Além de cursos para possíveis ingressantes em Letras, a Universidade, através do Departamento de Letras, poderia oferecer cursos diferenciados e com preço suficiente para

cobrir as despesas com os materiais utilizados e com o docente, caso não haja carga horária disponível para os próprios docentes contratados para Letras em horários diferenciados e que coubessem na agenda do aluno trabalhador.

Os alunos que chegassem com grau de proficiência mais alto na LE, ao invés de estacionarem no tempo, como tem acontecido até o momento, poderiam se inscrever em cursos mais avançados, oferecidos pelos professores da área, dedicar-se à pesquisa aplicada, desenvolvendo projetos junto às escolas ou em monitorias ou mesmo trabalhando com os cursos mencionados acima.

A LDB prevê a abertura do currículo, assim, pensamos ser propício o tempo para começar as transformações necessárias. A licenciatura em línguas é o nosso sonho que, após esta tese, poderá vir a ser concretizado.

Programas de intercâmbio com falantes da língua inglesa, estudantes de Português com nossos alunos de Letras serão ativados através da Internet, o que proporcionará ocasião para uma melhoria da competência discursiva dos alunos envolvidos.

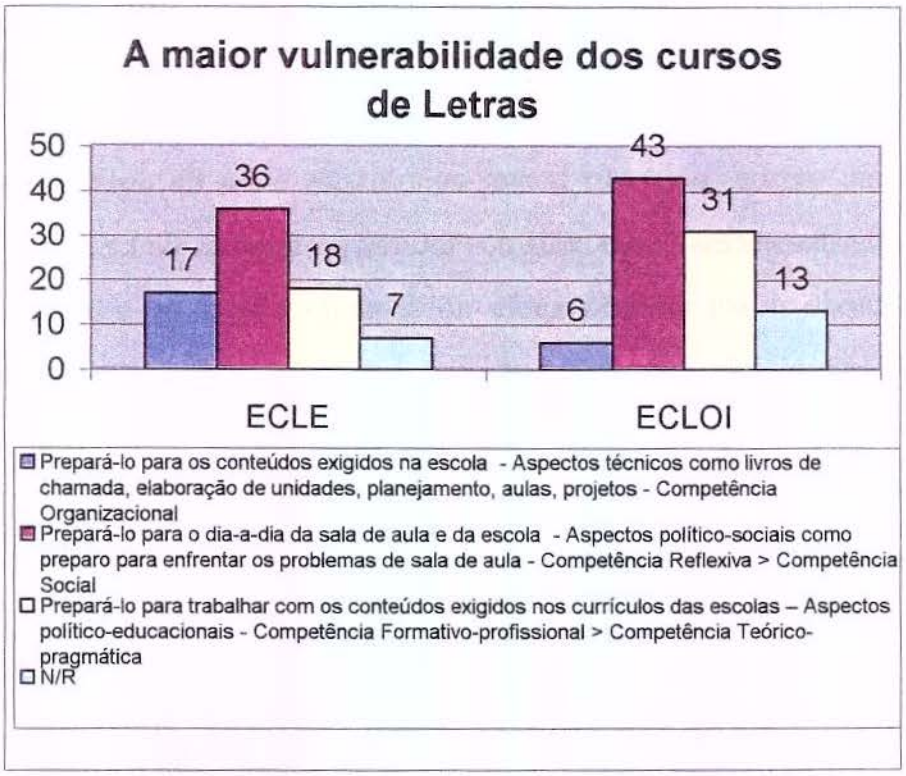
Acreditamos que estas sugestões são possíveis de serem implementadas a curto prazo e a curto prazo podem trazer resultados, uma vez que não alteram a estrutura do curso, não implicam em gastos, pois não geram contratação extra de pessoal e parecem poder atender a algumas das necessidades reais dos futuros professores de LE.

Voltando nossa atenção agora ao segundo eixo - os professores formadores, parafraseamos Drummond no verso que diz *'meus ombros suportam o mundo'*, uma vez que sabemos que os professores suportam o peso e a frustração de um curso não bem sucedido, enquanto os louros da vitória, quando o profissional se sente realizado, vão para aqueles que completaram sua formação → cursos particulares de idiomas. Formar raízes, lançar âncoras de novos conhecimentos (Ausubel, 1976), papel desempenhado por aqueles que trabalham com o aluno que chega ao curso com pouca bagagem intelectual na nova língua e permanece no curso sem muito fazer por sua formação, nem sempre é considerado.

Sabemos que muitos são os problemas que cabem aos que respondem diretamente pela formação profissional do educando. Na nossa concepção, o mais sério é a crença que o professor tem de que ele ensina e que o aluno aprende exatamente o ensinado e que vai ser capaz de repetir este ensino quando no exercício da profissão. Esta crença é responsável por trazer ao professor do curso de Letras grande parte do peso e a carga de uma formação inadequada.

Ao contrário, pensamos ser o formador aquele que ajuda, instrui os aprendizes a ver o que precisam ver (Dewey In Schön, 2000), a descobrir por si mesmos as relações entre meios e métodos, e, sobretudo, a analisar os resultados obtidos. Desta maneira, o formador assume mais a função de orientador do que de professor. E por orientador estamos incluindo todos os professores, sejam da área de Línguas, Literaturas, Didática, Psicologia, ou de Prática de Ensino. Infelizmente, este não tem sido o caminho escolhido nem pelo currículo, programas, nem pelo fazer de seus docentes.

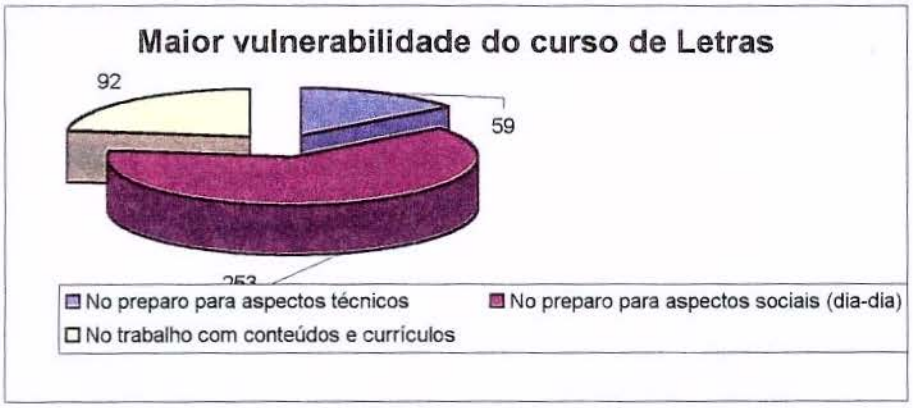
GRÁFICO 55– A MAIOR VULNERABILIDADE DOS CURSOS DE LETRAS – (ECLE E ECLOI)



FONTE: APENDICE 1- QP1 E QP2

Com isto chegamos ao desvelamento do maior problema da graduação em Letras, da sua maior vulnerabilidade: o não preparo adequado dos futuros professores para os imprevistos e incertezas do dia-a-dia da sala de aula. A sua não capacidade em saber para além da língua-alvo, de alcançar a dimensão social do seu ofício. Os gráficos 57 (acima) e 58 (abaixo) ilustram esta afirmação trazendo os resultados dos ECLE, ECLOI e PRP.

GRÁFICO 56 – A MAIOR VULNERABILIDADE DO CURSO DE LETRAS - PRP



FONTE: APENDICE 1 – QP3 – SEED/CELEM

Muito mais importante do que saber capacitar o aluno-professor a nomear teorias ou explicar porque faz e como faz suas aulas, parece-nos ser indicar, apontar, dar suporte para que ele saiba como agir em momentos de incerteza e de urgência, já que descrever uma ação de ensinar, nunca é a ação em si, e, geralmente, esta descrição não corresponde à realidade.

Podemos, enquanto formadores, fazer tentativas com os alunos de descrever o saber, o conhecimento presente implicitamente na ação, como fizemos através dos diários reflexivos (Volume 2, Apêndice 3), ou seja tornar a ação de ensinar explícita, porém estas construções nunca serão totalmente reais, porque o processo de aprender fazer, fazendo é dinâmico e as teorias, os procedimentos são estáticos.

O processo de reflexão sobre o que foi feito e porque foi feito, ou nas palavras de Schön, o conhecer na ação, implica em correções, em seqüências modificadas até que o

objetivo seja alcançado. Segundo o autor (op.cit:39) 'nossas crenças estão enraizadas em mundos construídos por nós mesmos, que viemos aceitar como realidade'. O contacto com o mundo faz com que reformulemos ou adaptemos nossa construção para fazê-la caber aos problemas novos. 'Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseia toda a sua prática.'

Caberia, portanto ao professor-formador possibilitar situações problematizadoras, indeterminadas e deixar que os alunos buscassem reflexivamente as respostas, os caminhos, os meios. Achamos pertinente, neste momento, lembrar o modelo proposto por Wallace (1991), discutido na resenha bibliográfica desta tese e que foi incorporado a nossa equação de competências como **Competência Reflexiva**.

Como proposta de mudança que pudesse atender essa questão crucial do curso de Letras, que é colocar o aluno-professor diante de situações concretas de ensinar desde o começo do curso, apresentamos neste momento, um projeto denominado "ADOTE UM ESTAGIÁRIO" que já foi desenvolvido como piloto em 2001 na disciplina Prática de Ensino, como uma das primeiras transformações causadas pelos estudos, leituras e pesquisas para esta tese. O projeto tem como objetivo central colocar os alunos de Letras em contato com as escolas e com seus professores, de modo a haver um intercâmbio entre os diferentes graus de ensino e possibilitar ao novo professor mais oportunidades de lidar com os problemas reais da sala de aula.

Traçamos um plano de trabalho que acreditamos estar mais próximo do que pensamos[134] ser o ideal para um curso de Letras.

Os professores em pré-serviço ganham total independência dos professores de

---

[134] Ver entrevistas com os professores formadores dos ACLE-4 no Anexo 7.

Prática de Ensino e passam a se entrosar com os professores de LE da rede pública que assumem parceria nesta formação, comprometendo-se a observar, acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido. Em contrapartida, recebem material de apoio teórico/prático atualizado, além de um certificado de parceria com carga horária de vinte horas, válido para avanço no plano de carreira do estado. Os alunos do Ensino Médio envolvidos no projeto recebem todo o material utilizado. Pensamos que deste contato do professor em serviço com a universidade, com materiais atualizados, estando informado sobre cursos oferecidos pelos NAPs – Núcleo de Assessoria Pedagógica – a custo irrisório, somente cobrindo os custos com materiais, ou ainda sobre cursos de pós-graduação – 'latu sensu' – este professor poderá rever e analisar sua prática, buscando por uma formação continuada.

Como objetivos específicos para o aluno-professor propomos:

- Observar a sala de aula mais atentamente para reconhecer e identificar alguns pontos merecedores de pesquisa;
- Usar instrumentos etnográficos para coletar subsídios para futuras atuações com a turma, tais como entrevistas, questionários, gravações de aula;
- Elaborar um projeto de pesquisa, de natureza interventiva[135], envolvendo um problema de pesquisa detectado com e na turma estudada;
- Resenhar a literatura na área do problema escolhido;
- Preparar aulas de modo a atender às necessidades da turma escolhida e buscando suporte nas leituras feitas sobre o tema e nas próprias aulas de Prática de Ensino;
- Fazer análise e reflexão do trabalho desenvolvido;
- Redigir a versão final de um trabalho de cunho monográfico.

Louise Bélair (In Perrenoud, 2000) apresenta uma proposta semelhante a esta

---

[135] Ver a propósito Macowski, 1993.

discutida acima, denominada pela autora de 'mentorizing'.

No Ensino Fundamental, permanecemos com a denominada Regência Clássica, que deverá acontecer no terceiro ano, para os alunos que alcançarem resultados suficientes no teste de proficiência que será aplicado todos os anos, bem como terem uma avaliação positiva de seus professores na área de língua inglesa. O teste alcança 64 pontos como seu mais alto escore. Assim, consideramos como suficientes para um trabalho em sala de aula, resultados a partir de 35 pontos.

Com este tipo de trabalho objetivamos, sobretudo, verificar a **Competência Discursiva** do futuro professor de LE, manifestada em seus diversos níveis. Para tanto, ele tem o apoio integral do professor de Prática de Ensino no preparo e durante as aulas, caso precise, além do professor titular da turma que sempre ajuda o estagiário manter a disciplina e o clima necessário à aprendizagem. Naturalmente, a **Competência Profissional** é observada em suas micro-competências[136]: Competência Crítico-analítica, no uso do livro didático ou da escolha do material a ser utilizado nas aulas; Competência Organizacional, no conhecimento do aluno sobre currículo adotado, planejamento, técnicas; Competência Teórico-pragmática, na capacidade de equacionamento entre Teoria e Prática, de ter embasamento ou suporte teórico para o preparo das aulas dentro de abordagens que casem com os objetivos propostos (Almeida Filho, 1993, 1997, 1999); Competência Reflexiva – para que possam vivenciar os problemas reais da sala de aula, encontrando meios para tomarem decisões, sobretudo ao se depararem com os imprevistos (Perrenoud, 1999, 2000 , 2001; Schon, 2000, Woods, 1996).

Como continuação do projeto acima explicitado, temos como proposta para ser experenciada no próximo ano:

- Contacto com o ambiente de ensino, com diretores e supervisores em escolas

---

[136] Ver nossa proposta de equação de competências no Capítulo III desta tese.

de ensino regular público e privado e com academias feitos pelos Ingressantes do primeiro ano, perfazendo um total de 20 horas-ano;

- Cada aluno-professor do 4° ano 'adotará' um aluno do 2° ano de Letras que o acompanhará no preparo e no trabalho com as aulas de Prática de Ensino, bem como no projeto de pesquisa aplicada, procurando por bibliografia na área e discutindo as teorias e os estudos encontrados na área escolhida. Esta parte do projeto implicará em 40 horas-ano.
- Os alunos do 3° ano de Letras, com resultados suficientes no teste de proficiência e com avaliação positiva de seus professores, já ingressarão no trabalho de sala de aula no Ensino Fundamental no primeiro semestre. Aqueles que não conseguirem o escore necessário ou a competência discursiva mínima necessária, acompanharão seus colegas no trabalho no primeiro semestre, enquanto se preparam mais adequadamente.
- Os alunos-professores do 4° ano atuarão no Ensino Médio, através de pesquisa aplicada. Apresentarão seus trabalhos nos eventos anuais do curso de Letras: Semana Científica e Semana de Letras. As atividades deste período envolverão um tempo mínimo de 80 horas-ano.

Parece-nos claro que a partir de tal trabalho, os futuros professores de LE só começarão atuar – pré serviço – quando alcançarem nível/banda/faixa 2, ou escore mínimo de 35 pontos no teste e com uma avaliação dos professores na área de LE. Assim, mesmo que já aprovados em língua inglesa, o resultado e a aprovação geral do aluno-professor em LE ficará condicionado ao seu desempenho, seu envolvimento e crescimento durante a graduação, não deixando a universidade antes que alcance um nível razoável de competência para ensinar. Para tal feito, precisaremos contar com a mudança no sistema de avaliação da universidade ou do curso. No caso estudado, devido à criação da UNESPAR em 2001, o regimento está sendo revisto, o que aponta para uma real possibilidade de sua implantação.

Tais implicações levam-nos a propor mudanças para a área específica de LE que gerem transformações para a Competência Discursiva. Assim, pensamos a leitura como foco principal nas ementas e nos programas dos dois primeiros anos do curso. Através de diferentes tipologias textuais e de diferentes fontes de informações, levar o futuro professor a ler criticamente na nova língua. Para que este objetivo seja alcançado, será imprescindível que o insumo, a língua para instrução e conteúdo seja a LE, através de interações orais na língua alvo, feitas pelo professor formador e, gradativamente, pelos alunos. Apresentações de trabalhos escritos e orais na língua-alvo terão suporte extraclasse dos professores de língua e literatura.

Trazemos neste momento, nossa proposição e definição para 'insumo', discutida anteriormente no Capítulo IV, seção 4.1.2), para ratificar a posição colocada no parágrafo acima.

> Assim, por falta de outra palavra que inclua o que acreditamos ser necessário a esta formação, estaremos usando a palavra insumo para significar toda e qualquer amostra na língua-alvo oferecida ao **aluno-professor,** objetivando promover sua aquisição, sem, contudo, deixar de contemplar sua aprendizagem; ter foco maior no uso, porém explicitando os sub-sistemas lingüísticos envolvidos neste uso; não ser seqüenciado pelos tópicos gramaticais, mas ter havido oportunidades várias durante o curso para que as estruturas necessárias tenham sido trabalhadas e entendidas enquanto uso; estar dentro da capacidade potencial do aluno-professor e, finalmente, incluir **reflexões sobre seu uso e aplicabilidade em sala de aula.**

Assim, o uso constante da língua-alvo desde o primeiro contato com a disciplina, a explicitação das teorias e a nomenclatura utilizada (Competência Meta) seja para pontos gramaticais, funcionais, comunicativos ou metodológicos, cremos, fará com que o aluno perceba o curso de Letras como diferente de um curso de línguas, vendo-se como professor desde o início de sua formação. Consolo (1996) e Machado (1992) discutem sobre a qualidade do insumo ofertado e sobre a fala facilitadora do professor de LE.

Como sustentação teórica desta proposta, colocamos a filosofia educacional de

Paulo Freire (1988, 1992, 1995) e autores como Wallerstein, Busnardo e Braga (1992), Miquelante (2002) entre outros, cujas obras muitas foram lidas e resenhadas, porém não colocadas nesta tese por não serem o foco maior da mesma, mas que serão de extrema valia para a transformação que queremos construir no curso de Letras em estudo.

Durante este trabalho, uma conscientização do aluno como futuro professor, a explicitação das regras do sistema abstrato da língua, das estratégias[137] utilizadas, bem como o uso de taxonomia adequada (competência meta), serão fundamentais.

No terceiro ano, a disciplina de Literaturas de Língua Inglesa assume, interdisciplinarmente com Língua Inglesa, o trabalho com leitura e com a produção e recepção do discurso oral, fazendo uso de livros da área em cassete, promovendo encenações de peças teatrais, concursos literários entre outras atividades. A área de língua volta-se para um trabalho maior com a oralidade, que, mesmo não tendo sido o foco principal até então, acreditamos, estará mais desenvolvida do que encontramos atualmente com programa vigente.

Dentre o trabalho a ser desenvolvido, as apresentações orais devem visar, além do conteúdo, o desempenho do futuro professor, de modo a torná-lo mais livre e solto quando à frente de sua própria turma. Para tanto, é preciso romper com problemas com a afetividade, tais como receio, inibição, através de cursos para desenvoltura, postura, impostação de voz, dicção, de oratória[138].

Segundo Busnardo (Comunicação Pessoal. Campinas: UNICAMP, 21/11/2001) competência sociocultural é a mais difícil de ser alcançada, mesmo para os que se encontram imersos na nova cultura por muitos anos. Sua sugestão é a de sejam oferecidos aos alunos de

---

[137] Moura. E. X. V. **Estratégias de aprendizagem entre alunos de diferentes níveis de rendimento e de proficiência.** Assis, 1992. Dissertação. (Mestrado em Filologia) – Universidade Estadual Paulista – campus de Assis.

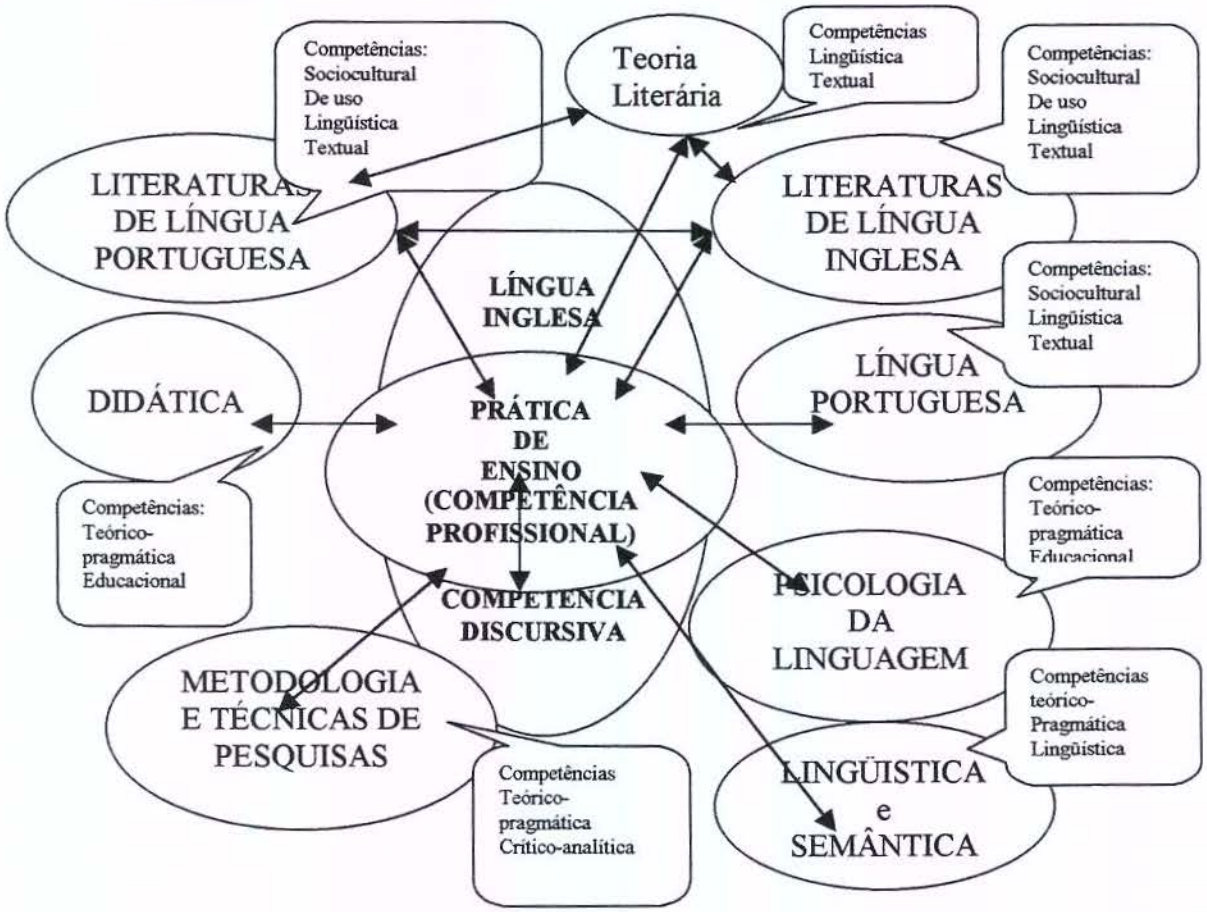
[138] Trabalho interessante com oratória tem sido desenvolvido com os alunos de Língua inglesa na UNESP-Assis e UNESP- São José do Rio Preto que resulta num concurso final dentre os selecionados.

Letras cursos nesta área e que materiais autênticos – textos orais e escritos – advindos de filmes, conversas do dia a dia da cultura alvo sejam trazidas à discussão nas aulas de língua. Nesta linha temos Kramsch (1993), Hall (1998) entre outros.

Evidentemente que as sugestões acima alcançarão melhores resultados se forem desenvolvidas em parceria com as demais disciplinas, por isso apresentamos uma tentativa de entrelaçamento interdisciplinar, sempre tendo em vista os objetivos da formação do profissional competente (ver figura 13 na próxima página)

Frente a todo este estudo, aos dados analisados e às proposições feitas, parece estar claro que o perfil do aluno de Letras, mas, sobretudo, sua atitude perante sua formação terá que mudar para caber nesta nova visão do curso.

FIGURA 13 – PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA UM CURSO DE LETRAS



O aluno-professor será chamado a ser parceiro na sua formação e assumirá a

responsabilidade em compor parte do currículo, a propor suas avaliações, a buscar seu crescimento profissional na e pela nova língua. Será sempre ouvido para que novas modificações aconteçam, já que não concebemos mais um curso que não tenha mobilidade e flexibilidade para responder às necessidades atuais da sociedade e que não ouça seu principal usuário.

Como trabalhamos com os professores da rede pública e sabedores de que a SEED é a principal interessada na conscientização sobre os problemas encontrados nos cursos de Letras e na conseqüente busca de uma melhoria destes cursos, uma vez que deles depende boa parte do orçamento desta secretaria, optamos por colocar aqui algumas considerações sobre o papel dos formadores dos cursos de Letras na formação continuada:

- Formação recebida x formação desejável.

Este aspecto refere-se à formação obtida ainda nas universidades que influencia sobremaneira o tipo e a quantidade de cursos de proficiência e aperfeiçoamento a serem oferecidos como formação continuada, ou seja, em serviço.

- Formação recebida x desempenho esperado em sala.

Este aspecto focaliza os cursos oferecidos em serviço e a sua relação com o real desempenho do professor em sala de aula, o papel paliativo e remedial que certos cursos têm, não atingindo, ou causando impacto na área da competência reflexiva do professor que gere verdadeiras transformações.

- Objetivos desejados (PCN, SEED ou da Instituição) x objetivos alcançados

Parece-nos que sem objetivos que contemplem e casem necessidades e desejos de ambas as partes, ainda que parcialmente, mas claramente definidos, as propostas continuarão a ficar sem o resgate da vontade de aprender e de ensinar verdadeiramente LE em escolas públicas.

- Suporte oferecido x necessidade real do professor

Este aspecto prevê a análise do que se quer oferecer aos professores de LE do Estado e o que realmente ele precisa e sente como fundamental.

Após esta discussão, passaremos às nossas considerações finais lembrando os versos do poeta da literatura de cordel ao retratar a filosofia de Paulo Freire, durante um congresso em Recife:

Caminheiro, não há caminho....
Faz-se caminho ao caminhar...
(Brandão, 1990)

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve por objetivo analisar a formação inicial do professor de LE, discutindo as competências adquiridas durante a graduação em Letras, confrontando-as com os resultados obtidos no teste de proficiência de inglês para professores da Rede Pública Estadual.

Diante dos dados analisados e das leituras feitas durante a revisão da bibliografia, percebemos que as profissões, incluindo a de professor, evoluíram clara e rapidamente nos últimos anos para alcançar uma nova visão de profissionalismo, que no dizer Perrenoud (2001), implica na "capacidade de realizar com autonomia e responsabilidade atos intelectuais não rotineiros na busca de objetivos inseridos em uma situação complexa".

Sabemos que, por mais que a Universidade cumpra seu papel, de maneira eficiente, por mais que os formadores de professores estejam ou mostrem-se atualizados frente a estudos, pesquisas, teorias relativas ao ensino/aprendizagem de LE, nunca conseguirão ter garantias de que os futuros professores constituirão ou farão suas aulas ou seu ensino baseando-se nas discussões feitas com eles durante a graduação.

Concordamos com Perrenoud (2000, 2001) e Schon (2000) quando afirmam que a natureza dos conhecimentos, o como ou por quê o professor faz o que faz em suas aulas deve-se mais a uma ordem pragmática, ditada pelas incertezas e imprevistos suscitados a cada aula, do que a uma ordem taxonômica aprendida a priori. Esta ordem pode vir de uma base cognivista - da explicitação dos processos de pensamento dos professores durante o seu fazer pedagógico (Woods, 1996, Gimenez, 1999), mas sobremaneira pela reflexão.

O paradigma reflexivo (Schon,1983, 2000) propõe uma "reflexão dentro da ação", "em pensamento aplicado" baseado em "cognições em situação".

Não queremos dizer com isto que a bagagem teórica aprendida/adquirida durante a experiência do aluno-professor não tenha influência na sua formação e que não apareça durante o viver de sua profissão, pois se assim o fosse, estaríamos negando a validade de se fazer uma graduação, ou ainda estaríamos sentenciando o professor a permanecer somente na competência implícita (Almeida Filho, 1993, 1997, 2001). Ao contrário, estamos certos de que o aluno-professor graduado em Letras, por ter passado por um curso profissionalizante deve apresentar em seu fazer pedagógico, resquícios da teoria recebida, porém ela só fará sentido se tiver sido vivenciada durante sua formação, se tiver marcado sua presença de maneira reflexiva e ter sido construída dialogicamente. Imbuídos de tal crença, procuramos identificar **se** e **como** ela se entrelaça no dizer e no fazer do futuro professor e do já professor de LE.

Para tanto, olhamos o seu dizer, o sentir, o começo do viver das experiências de sala de aula dos formandos de Letras, buscando por indícios reveladores de que as discussões teóricas e a experiência enquanto aluno na graduação auxiliaram-nos, favorecendo a construção das competências necessárias ao seu desempenho profissional ou, se, ao contrário, atuaram como um fator de resistência frente a novas proposições.

No início desta pesquisa, apresentamos nossas perguntas em nível macro. Para responder a que buscava por uma equação de competências que atendesse às necessidades do nosso contexto, da nossa realidade, fizemos leituras e buscas na literatura específica da área e chegamos à composição equação proposta no Capítulo III e reapresentada durante a seção 4.3, no Capítulo IV.

Essa equação é composta de duas faces e quer nos parecer que a face da competência profissional sirva a todas as licenciaturas, ficando a face da Competência Discursiva sujeita aos saberes e conhecimentos específicos da área de atuação do

profissional.

Embora esta proposta de equação de competências tenha tentado abarcar as macro-necessidades do perfil do novo educador pela LE, sabemos não alcançar todos os melindres e detalhes que existem no microcosmo da sala de aula, vivenciados na interação entre alunos e professores, nem consegue explicar todos os porquês do funcionamento real do ensino aprendizagem de LE.

Quisemos apresentar uma visão de profissional não restrita ao conhecimento do conteúdo, no caso, da forma e uso da língua inglesa, nem, tampouco, restrita à parte didática, envolvendo planejamento e elaboração de aulas ou ainda de receitas, truques, malabarismos pedagógicos, objetivando motivar, chamar atenção dos alunos, tarefa extremamente árdua nos últimos tempos.

Acrescentamos a isso a capacidade de percepção, análise, reflexão, avaliação e busca de resoluções dos problemas encontrados na sua lida.

Evidentemente este perfil de competências é configurado pela concepção da educação do professor, de sua visão do que seja ensinar/aprender a LE e os motivos para ensiná-la e ser coerente com reais necessidades dos alunos.

Parece-nos que a capacidade de motivar e envolver o aluno para com a aprendizagem e de sustentá-las é o grande desafio para professor que quiser ser um profissional competente. Educar através de uma nova língua, muitas vezes sem que os alunos percebam a utilização prática imediata deste conhecimento em suas vida, tornando este conhecimento apaixonante por si mesmo, pela motivação que ele traz, pela realização que ele dá ao aluno transcende o nível das competências, para alcançar o projeto de identidade pessoal do professor de LE.

Porém só a paixão pessoal não basta, atualmente o educador em LE precisa ser capaz de estabelecer uma cumplicidade e solidariedade na busca do conhecimento com seus alunos. Precisa substituir a imagem daquele que tudo sabe, por aquela que busca crescer com

eles. Somente assim **as intersubjetividades das duas partes: do professor e dos alunos se encontram no plano afetivo, podendo trazer novas luzes ao plano cognitivo.**

Os dados revelaram ser a Competência Discursiva o ideal dos futuros e dos já professores de LE, é ser este o objetivo que esperam alcançar durante o curso de Letras. Porém a sala de aula nos provou que, com relação à Competência Discursiva, os ACLE-4, com poucas exceções, seguram-se na competência estratégica, fazendo uso da competência formulaica (Celce-Murcia, 1996), ou seja, não alcançam o discurso. Quanto à competência profissional, temos indícios de que já está havendo uma reflexão pelos ECLE-4 do que fizeram e porque fizeram, mas, sobretudo, que revelam já terem consciência da dificuldade em lidar com os imprevistos (ver Diários Reflexivos no Anexo 3).

Os professores formadores, contudo, discutem mais o lado da Competência Profissional, colocando ênfase no pouco tempo para Prática de Ensino, no pequeno e pouco contato dos seus alunos com as escolas. Pouco foi falado quanto ao domínio da nova língua, ao seu uso pelos alunos para realizar tarefas relevantes (Nunan, 1994, Xavier, 1996).

A postura que temos frente a ensinar e a aprender pode ser considerada uma condição para que a aquisição das competências necessárias a um professor de LE aconteça, já que esta postura engloba não somente atitudes e sentimentos, mas também maneiras de perceber e compreender-nos e ao outro → o aluno.

Isto nos leva a questionar sobre as características de um bom professor de LE. Colocando juntos os dados apresentados em Teixeira e Silva (2000), no seu trabalho com alunos de Letras e aqueles encontrados nesta tese (apresentados em azul), chegamos a conclusões muito semelhantes explicitadas no quadro abaixo.

Vemos que a Competência Discursiva prevalece sobre a Competência Profissional em ambos os grupos, porém os ECLE-4 parecem ter mais expandida a noção de competências e a sua bipartição (discursiva e profissional), bem como já apresentam resquícios das competências sociocultural, teórico-pragmática e da organizacional (objetivos

claros).

Quadro 13 – Características de um bom professor de LE

Fala a LE fluentemente	Domínio muito bom da língua que leciona	25
Exibe discurso adequado	Tem bom vocabulário	03
Tem pronúncia de nativo	Tem bom vocabulário e boa pronuncia	03
Tem bagagem cultural	Sabe a cultura e a história do povo que fala a LE	05
É conhecedor profundo da língua que ensina;	Domínio da gramática da LE	07
É orientador	É paciente	02
Transmite sentimentos positivos como confiança, compreensão, segurança	Compreende as dificuldades e as diferenças dos alunos	02
Demonstra prazer no que faz	Gosta do que faz	05
Tem domínio de cena (showteacher)	Sabe conduzir a aula de LE Sabe usar técnicas variadas	05 01
É exigente e organizado	Tem objetivos claros	01
	É dinâmico e criativo	04
	Está aberto a aprender	01

Interessante é notar como traços de personalidade ligados à afetividade permeiam as características do bom professor de LE. Penner (1992) diz que o professor eficiente é o ensina não somente o conteúdo, mas ele próprio, o que significa dizer que o professor ao ensinar, projeta-se junto, que sua personalidade afeta o processo diretamente.

Enfim, acreditamos com Allright (1996) e Prabhu (1992) In Almeida Filho (1997) que, seguros do seu papel como mediador na construção pela outra língua, cada professor-formador, traçará, negociará com seu grupo os caminhos que seguirão durante o curso de Letras.

Porém, para tanto se faz necessário que o professor-formador seja primeiramente competente no sentido que estamos dando nesta tese, isto é, que preencha as duas faces das competências: a discursiva e a profissional. Deve carregar em si os requisitos de ser um educador pela LE, acrescido da responsabilidade de saber que está formando novos educadores com papéis sociais a cumprir para a transformação da nossa realidade.

Para responder a outra macro questão de pesquisa, compusemos os perfis do ingressante, do aluno professor e do egresso do curso de Letras, identificamos as competências que dizem ter e as que pudemos ver, através de aulas. Concluímos que os sujeitos da pesquisa muito aquém de alcançarem a equação de competências por nós

proposta na resenha bibliográfica. Esta conclusão que indica a necessidade de novas pesquisas nesta área para que consigamos identificar quais e como certas competências precisam ser trabalhadas.

Sabemos que várias lacunas ficaram para serem preenchidas com novas pesquisas, principalmente aquelas sob o paradigma reflexivo que nos deixa ver como o aluno-professor lida com os imprevistos na sala de aula.

Outra área carente de pesquisa é a avaliação no curso de Letras, sobre a qual não pudemos discorrer nesta tese como o necessário. Porém, estamos pilotando estudo sobre este tema e construindo com os alunos ingressantes de 2000 uma nova proposta avaliativa.

Vozes se fizeram ouvir para que construíssemos socialmente alternativas viáveis, porém sabemos ser esta tese apenas uma semente de uma (re)construção conjunta do curso de Letras. Este aspecto foge aos padrões atuais de elaboração de grades curriculares, prevendo a participação conjunta dos profissionais egressos e em curso, para que juntos pudéssemos chegar mais perto do que precisamos.

Finalmente, fizemos desta tese uma conversa constante com os dados e com os sujeitos envolvidos, e por essa razão, trazemos Schön (2000:70) para dizer o que sentimos enquanto pesquisadora:

> Em uma conversação reflexiva, os valores de controle, o distanciamento e objetividade – centrais à racionalidade técnica – assumem novos significados. O profissional tenta, dentro dos limites de seu mundo virtual, controlar as variáveis em nome do experimento de teste de hipóteses. Porém suas hipóteses referem-se ao potencial da situação para a transformação, e, ao testá-las, ele inevitavelmente entra na situação. Ele produz um conhecimento que é objetivo no sentido de que pode descobrir o erro – por exemplo, que ele não produziu a mudança que pretendia, mas seu conhecimento é também pessoal; sua validade é relativa a seus compromissos com um sistema apreciativo particular ou uma teoria geral. Seus resultados serão significativos apenas para aqueles que compartilham de seus compromissos.

Portanto, ao escolhermos este tema para a tese, uma trabalho com as competências, aceitamos, conseqüentemente e simultaneamente vê-las em movimento, em continuidade, bem como sabemos implicar a ruptura com a rotina clássica pedagógica e didática, a quebra das compartimentações disciplinares, a segmentação do currículo, a avaliação, a seleção de

uma nova visão da organização escolar e do ofício do ser professor.

Assim, pensamos que, se conseguirmos discutir as questões levantadas nesta tese com pessoas que compartilhem os mesmos compromissos e sonhos com relação ao curso de Letras, poderemos chegar a possíveis mudanças, porque:

> *Indicar a necessidade não chega: É preciso que seja possível*
> *Responder a seu apelo...*
> *Mas é preciso distinguir*
> *A verdadeira e a falsa impossibilidade*
> *A verdadeira decorre dos nossos limites*
> *A falsa decorre do tabu e da resignação. (Morin, 1987:28)*

Porém, se tivermos voz e autonomia para juntos não só criarmos, mas, principalmente para buscarmos a realização do 'desejável', poderemos, certamente, traçar com maior objetividade *o perfil do profissional de LE* que queremos e de acordo com as especificidades regionais e locais, atendendo assim ao que acreditamos ser a verdadeira educação para a cidadania através do ensino/aprendizagem de línguas.

ABSTRACT

This thesis aimed to compose, discuss and analyze the students of Letras' sociolinguistic profiles and the English teachers' in service as well. The first profile was obtained from the students who were in the first year of Letras course; the second one was composed based on the student-teachers taking the last year of the course, and the third profile was based on the teachers in service at the public schools in Paraná State. Those profiles were checked out by comparing them with the needs the student-teachers and teachers really felt at the moment of their pedagogical practice. Other evidences came from the results got through the application of a kind of placement test to all the primary subjects of the research mentioned above.

The research was interpretative (Erickson, 1982,1986,1992) a branch of qualitative research, since we used quantitative data to illustrate and compare some results and qualitative data collected from observations, reflexive diaries and interviews as well.

The data made it clear that the Letras graduation courses have not been able to improve the students` proficiency in the English language, since those students have left the university with the scores a little upper than the ones got by the new comers and very similar to the ones got by the teachers who are already teaching at the public schools. The greatest difficulties are related to the students/teachers` lack of ability to use the foreign language – communicative competence – and to link the practice and theory. The institution, the non-qualified stuff of teachers, and the students` lack of commitment are blamed to be responsible for this situation.

The data found and the readings on the field helped us to propose a competence model, oriented by two macro-competences - the Discursive Competence and the Professional Competence which, developed during the graduation course, seems to have potential to promote the cognitive, affective, social and professional development of the

pre-service and in-service teachers, qualifying them to a more effective teaching.

Moreover the data led us to look for alternatives to minimize the difference between what is worked out during the graduation and what is only supposed to and, between the REAL and the IDEAL, to build together the educator and the good professional that the society needs, proposing changes in the three fundamental axes: university – Letras department – co-ordination, the professors of the course and students.

Key-words: Teachers' initial education - Competence - Reflection – Letras Course - Foreign Language - educator through a foreign language.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO. M. H. V. **Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua Prática de Sala de Aula.** Campinas: UNICAMP, 1996. 315p. Tese de Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem.

ALJAAFREH Ali & LANTOLF James G. Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. **The Modern Language Journal.** Vol.78, n.4, win, 1994, p. 465-484.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

---. (org) **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira.** Campinas: Pontes, 1997.

---. (org) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** Campinas: Pontes, 1999.

---. O Ensino de Línguas no Brasil desde 1978. E Agora? **Revista de Lingüística Aplicada,** v.1, n.1, 15-29, 2001

---. A fusão da gramática com a competência comunicativa. **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas: UNICAMP, v.5/6, 7-15, 1985.

---.**Crises, Transições e Mudanças no Currículo de Formação de Professores de Línguas**. 2000. (mimeo)

---. **A diferença que faz uma formação universitária aos alunos de graduação.** 2001 (mimeo)

---. & CONSOLO, D.A. A Pesquisa Analítica sobre o LD Nacional de LE na Escola Pública de 1. grau. **Letras**. Campinas: PUCCAMP. v. especial, maio, 1990, p.22-29.

---. et alii. A Representação do Processo de Aprender no Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira Moderna no 1.grau. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, (17): p.67-97, jan/jun, 1991.

ALVARENGA, M. B. **Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês): Implicações para a Formação em Servico.** Campinas: UNICAMP, 1999, 234p (a). Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada- área de concentração: Línguas Estrangeiras

---. Configuração da Abordagem de Ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Lingüística Aplicada. In: Almeida Filho, J. C. P. **O professor de Língua Estrangeira em Formação.** Campionas: Pontes, 1999 (b).

ANDRE, M. E. D. A . **A etnologia da Prática Escolar.** São Paulo : Papirus, 1995

BACHMAN, L. **Fundamental Considerations in Language Testing.** Oxford: Oxford University Press, 1990.

BAGHIN, D. C. M. **A motivação para aprender Língua Estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar.** Campinas:UNICAMP, 1993. Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A Cultura de Aprender Lingua Estrangeira (Inglês) de Alunos Formandos de Letras.** Campinas: UNICAMP. 1995. Dissertação de Mestrado, área de concentração Línguas Estrangeiras – Instituto de Estudos da Linguagem.

---. *A cultura de aprender línguas.* In ALMEIDA FILHO, J.C.P.DE. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** Campinas: Pontes, 1999

---. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada.** V.1, n.1,17-92, 2001.

BASSO, E. A. **A Avaliação Democrática.** Campo Mourão: FECILCAM. 1996 (mimeo)

---. Back to the Future: A essência de Atividades em LE (comunicativas ou formais) **Anais do XII CELLIP (CD-ROM), 1999.**

---. **A origem do termo sociocultural nas pesquisas em segunda língua e língua estrangeira.** Campo Mourão: FECILCAM. 1998. (mimeo)

BATISTA L.O. **A Avaliação no contexto educacional de ensino-aprendizagem de línguas.** Campo Mourão: FECILCAM, 2000. Monografia de Especializacao em Linguistica Aplicada – Ensino de Lingua Estrangeira – Departamento de Letras.

BERNS, M. **Contexts of Competence.** New York: Plenun Press, 1990.

BEZ, B. M. M. Z. E CHEREM L. Língua Estrangeira Moderna **in Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.** Curitiba: SEED, 1992, 278p.

BLATYTA, D. F. **Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora unm percurso de mudança de sua abordagem de ensinar.** Campinas: UNICAMP, 1995. Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem.

BORDIEU, P. **Language and symbolic power.** Oxford: Oxford Polity Press, 1991.

BOTH, I. J. **Da Verificação à Avaliação da Aprendizagem: processos antagônicos.** Ponta Grossa, 1992 (unpub).

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 8ed.,1990 212p.

---. **O que é método Paulo Freire.** 17ª ed. São Paulo: Brazilense. 1991. 113p.

---. **O que é Educação.** 28ª ed. São Paulo: Brasiliense. 1993. 116p.

BREEN, M. P. & CANDLIN, C. N., The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. **Applied Linguistics**, vol. 1, n. 2, 1981.

BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 2.ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc. 1994.

---. Language Program Evaluation: Decisions, Problems and Solutions. In: **Annual Review of Applied Linguistics,** v.15, p.227-248, 1995.

--- & HUDSON, T. The alternatives in Language Assessment. In: **TESOL QUARTELY,** v.32/4, 1998.

BUSNARDO J. e EL-DASH L. G. A Lingüística Aplicada e a Psicologia Social da Linguagem: Caminhos Inter-Disciplinares. **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas, (20): 37-47, jul./dez,1992.

CAMARGO J.S. ' Eu lhe dei dez, voce tirou zero': o papel do professor no processo de avaliacao. **Arq. Apadec,** 3(1): 7-11, 1999

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In Richards, J. C. & SCHIMIDT R. W. **Language and Communication**. Londres: Longman, 1982.

--- & SWAIN M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics,** 1 (1), p.1-47.1983

CANÇADO, M. **Procedimentos de Pesquisa Etnográfica em Sala de aula de Língua Estrangeira. Avaliação das Potencialidades e Limitações da Metodologia.** Belo Horizonte: UFMG, 1993. Dissertação de Mestrado.

---. "Um estudo sobre a Pesquisa Etnográfica em Sala de aula". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 23, Campinas, UNICAMP,1994, p. 55-69

CAVALCANTI e MOITA LOPES. Implementação de pequisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** v.17 p. 133-144. 1991.

CELCE-MURCIA, M. The Elaboration of Sociolinguistic Competence: Implications for Teacher Education. In Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistics, Psycholinguistics and Sociolinguistics Aspects. **Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics.** Georgetown University Press.1995, p.698-710.

---. Teaching English as a Second or a Foreign Language. 2ª ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers. 1991

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambrigde: MIT Press,1969. 251p.

---. **Knowlegde of language; its nature. Origin and use.** New York: Praeger, Convergence Series, 1986, 307p

CLARK L. F. Social knowledge and inference processesing in text comprehension. In RICKHEIT G. & STROHNER H. (eds) **INFERENCES IN TEXT PROCESSING.** North-Holland: Elsevier Science Publishers B.V. , 1985, p.95113.

CONSOLO, D. A. **O Livro Didático como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública.** Campinas:UNICAMP. Dissertação de Mestrado. 1990. 330p.

---. O Livro Didático e a Geração de Insumo na Aula de Língua Estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas: (20): 37-47, jul/dez.1992

CORACINI, M. J. **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

COSTA, D. N. M. Análise da Comunicação em aula de Língua Estrangeira: conversar para aprender In **PASCHOAL E CELANI (org)** São Paulo: EDUC- Editora, Cap.5, p.68-79, 324p.

CRAWFORD-LANGE, L.M., Redirecting Second Language Curricula - Paulo Freire Contribution In **Foreign Language Annals**. 1981.

---, Curricular Alternatives for Second-Language Learning. In: Metodologia in **TESOL.** LONG, m. & RICHARDS J. C. (ed). New York: Newbury House Publishers, 1987. Cap.10.10, p.120-140.

DASCAL, M. & WEIZMAN E. Contextual exploitation of interpretation clues in text understanding: an integrated model, 1987 (mimeo).

DE LA TAILLE. LA TAILLE, Y. et alii. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Editorial. 1992.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa.** 3. ed., São Paulo: Cortez- Autores Associados, 1991.

---. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1998.

D'ONOFRIO, S. **Metodologia do Trabalho Intelectual. São Paulo: Atlas S/A. 1999.**

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior.** Petrópolis: Vozes, 2000.

DONATO Richard & MCGORMICK Dawn. A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation. **The Modern Linguistics.** Vol. 78, n.4, win, 1994, 453-464.

DULAY, Heidi., BURT, Marina., KRASHEN, Stephen. **Language Two**. New York: Oxford University Press, 1982. 313p.

DURANTI, A & GOODWIN, C. **Rethinking Context.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1985, 327p.

---. The Study of Second language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. 1994.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M.C. Wittrock, M.C. (org.). **Handbook of Research on Teaching**. 3.ed. New York: Macmillan, 1986, p.119-161.

---. Classroom discourse as improvisation: Relationships between Academic Task Structure and Social participation Sturcture in Lessons. In: Wilkinson, L.C. **Communicating in the Classroom**. New York: : New York Academic Press, 1982.

---. Ethnographic Microanalysis of Interaction. In Le Compte, M. Goetz, J. et alii: **Handbook of Ethnography in Education**.1992. (mimeo)

---. & Mohatt, G. Cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian studentes´ In G. Spindler (ed). **Doing Ethnography of Schooling.** New Yourk: Holt, Rinehart e Winston.

--- & Schultz, J.F. **Social identity and the organization of discourse in the interviews** in F. Erickson & J.L. Schultz The Counsellor as Gatekeeper: Social. 1986

---, & WILSON , J. Sights and Sounds of life in school: a resource guide to film and videotape for research and education. **Research Series**. Institute for Research on Teaching of the College of Education at Michigan State University, 1982.p.39-52.

FAZENDA, I. C.A . **Interdisciplinaridade – um projeto em parceria.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola. 1993.

FELIX, A. **Crenças de duas Professoras de uma Escola Pública sobre o Processo de Aprender Língua Estrangeira.** Campinas, 1998. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas – Instituto da Linguagem – Departamento de Lingüística Aplicada.

FILGUEIRAS dos REIS, M. R. Características Metacompetentes do Professor de Prática de Ensino de Língua Estrangeira. **Revista Contexturas,** v.1, p. 71-76, 1992.

---. **Uma análise da Disciplina Prática de Ensino de Inglês nas Instituições de Ensino Superior do Norte do Paraná**. São Paulo: PUC, 1991 – Dissertação de Mestrado – Pontíficia Universidade Católica.

FONSECA, M. R. F. S. T. **Prática e Teoria na (trans)formacao de Professores de Língua Estrangeira.** Ponta Grossa: UEPG. 1997. 269p. Dissertação de Mestrado em Educação.

FRAHM, G. F. **Changes and innovations in formal education: building a knowledge-based for ELT research in Parana Sate.** Lancaster: University of Lancanster. 2000. Tese de Doutorado.

FREEMAN D. & JONHSON K. E. Teacher learning in second language teacher education. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada.** v.1, n.1, 53-70

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1988, 184p.

---. **A importância do ato de ler.** 35° ed. São Paulo: Cortez Editora. 1992, 87p.

---. **Professora sim, tia não.** 8ª ed. São Paulo: Olho D´água. 1997.127p.

---. **Educação como Prática da Liberdade.** 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.158p.

---. **Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997 (b). 245p.

---. **Educação e Mudança**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1994. 79p.

---. **Extensão ou Comunicação.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 93p.

---. **Política e Educação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995 (a). 119p.

---. **A Educação na Cidade.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995 (b). 144p.

--- e GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987, 160p.

---. SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

---, NOGUEIRA, A. MAZZA, D. **Na Escola que fazemos – uma reflexão interdisciplinar em educação popular.** Petrópolis: Vozes, 1988, 109p.

FREITAS, M. A. **Uma análise de primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1996.

GERALDI, W. **Portos de Passagem.** Campinas: Pontes, 1992.

GIMENEZ, T. N. **Learners Becoming Teachers. An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil.** Lancaster: Lancanster University, 1994, 346p.Tese de doutorado.

---. ***Reflective Teaching and Teacher Education: Contributions from Teacher Thinking.***. 1999 (mimeo)

GÓES, Maria Cecília. A natureza Social do Desenvolvimento Psicológico. **Cadernos Cedes**. v.24, p.17-24, 1991.

GOFFMAN, E. "Felicity s conditions". **American Journal of Sociology**, 1989. p. 1-53.

GUMPERZ, J.C. **Discourse Strategies.** Cambridge: Cambrigde University Press, 1982.

HALLIDAY, M. A .K. **An Introduction to Functional Grammar.** Baltimore: Edward Arnold, 1994.

HAMMERSLEY, M & ATKINSON, P. **Ethnography: Principles in Practice**. Londres: Routledge, 273p., 1983.

HITCHCOCK, G. & HUGHES, D. **The Research and Teacher**. London: Routlegde, 1989.

HYMES, D. On Communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes(eds), **Sociolinguistics: Selected readings.** Harmomdsworth, U. K.: Penguin , 1972

IRVINE-NIAKARIS C. Current Proficiency Testing. In: **English Teaching Forum.** v. 35, n.2, april, p.16-21, 1997.

KINCHELOE, J. L. **A Formação do Professor como compromisso político – mapeando o Pós-Moderno.** Porto Alegre: ARTMED, 1997.

KLEIMAN, A.B. Introdução. E Um Início: A Pesquisa sobre Interação e Aprendizagem. **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas: v. 18, p.4-14, 1991.

KRAMSH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. 3.ed. New York: Pergamon Press, 1982a. 202p.

---.& TERRELL, T. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.** San Francisco: Alemany Press. 1983.

KOCH, I.G.V. **O Texto e a Construção do sentido**. São Paulo: Contexto, 1997a.

---. **Estratégias de processamento textual.** Campinas: UNICAMP, 1997b (mimeo).

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990, 257p.

LANTOLF, J.P. Sociocultural Theory and Second Language Learning. **The Modern Language Journal.** V.78, n.4,winter, 1994, 418-420.

---. & APPEL, G. (editors). **Vygotskian Approaches to Second Language Research.** New Jersey: Ablex Publish Corporation, 1998.

LEWKOWICZ, Josephine & MOON Jane. Evaluation: a wau of involving the learner. In: **Lancaster Practical Papers in English Language Education**, v.6, 1985, p. 19-44.

LIER. L.V. **The Classroom and the Language Learner Ethnography and Second Language Classroom Research**. New York: Longman, 1988.

LUCHESI, C.C. Avaliação Educacional Escolar: Para Além do Autoritarismo. **Trabalho apresentado em Forum de debates. XVI, Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional**, Porto Alegre, 1984.

---. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜCK. H. **Pedagogia Interdisciplinar – fundamentos teórico-metodológicos.** 6ªed. São Paulo: Vozes, 1999. 92p.

LYONS J. **Semantics.** Cambrigde: Cambridge University Press, vol 2, 1997

MACOWSKI, E. A. B. **English Language Teaching at 6th N.R.E**. Maringá: UEM, (unpub).1989. 129p. Monografia de Especialização em Língua Inglesa - Faculdade de Letras Anglo-Portuguesas

---. Inglês para Ingles ver? Campo Mourão: **Tribuna do Interior,** 1987

---. **A Construção do Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira com Adolescentes**. Campinas: UNICAMP, 1993. 245p. Dissertação de Mestrado, área de concentração Línguas Estrangeiras – Instituto da Linguagem.

MARCUSCHI, L. A . **Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita.** 1994, mimeo.

MARTINS S. **Quando o ensino tereeiriza o sujeito principal.** Monografia de Especialização. Maringá: UEM, 1998.

MELLO, G. N. **Magistério de 1° grau: da competência técnica ao compormisso político**. São Paulo: Cortez, 1987.

MIQUELANTE, M. A. **O papel da reflexão na avaliação de um material freireano para adolescentes.** Campinas. UNICAMP, 2001 (versão do texto de qualificação da Dissertação de Mestrado).

MOITA LOPES, L. P. da. Tendências Atuais da Pesquisa na área de Ensino/Aprendizagem de Línguas no Brasil. **Letras. v**.4, p.07-13, 1992

---. **Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos Processos de Ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOSER, S. M. C. S. de. **O papel da afetividade no desempenho do aluno.** Campinas:UNICAMP. 1994. Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem.

MOURA. E.X.V. **Estratégias de aprendizagem entre alunos de diferentes níveis de rendimento e de proficiência.** Assis:UNESP-ASSIS, 1992. Dissertação de Mestrado.

MYNAYO, M. C. S. de et alii (org). **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade.** 17 ed. Petrópolis: Vozes. 2000..

NYSTRAND M & WIEMELT J. When is a text explicit? Fomalist and dialogical conceptions. **Text** , vol. 11 (1), 1991, pp. 25-41.

NUNAN, D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

O'MALLEY J. M. & PIERCE L.V. **Authentic Assessment for English language Learners – practical approaches for teachers.** Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1996, 268p.

ORTENZI, D. I. B. G. **A Prática da Reflexão num Curso de Formação de Professores de Língua Estrangeira.** Campinas: UNICAMP, 1997. 141p. Dissertação de Mestrado em Linguistica Aplicada, area de concentracao:Línguas Estrangeiras.

OSCHNER, R. A Poetics of Second Language Acquisition. **Language Learning.** V. 29, n.1, p53-80,1979.

PERRENOUD P. **Construir as Competêcias desde a Escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999 (a)

---. **Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: ARTMED. 2000

---. **Avaliação – da excelência à Regulação das Aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre: ARTMED. 1999 (b)

---. **Formando o profissional competente.** Porto Alegre: ARTMED. 2001

PRABHU, N. **Second Language Pedagogy.** Oxford: Oxford University Press. 1987.153p.

PUHL C.A. Develop, not judge – continuous assessment in the ESL classroom In: **English Teaching Forum.** v. 35, n.2, april, p.2-9, 1997.

REIS, S. **Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora inciante em prática de ensino de ingkês.** Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 1997.

RICHARDS, J. C. The dilemma of teacher education in second language teaching. In RICHARDS, J. C. e NUNAN, D. (eds). **Second Language Teacher Education.** Cambridge: Cambridge University Press.1990

---. **Beyond Training**. Cambridge: Cambridge. 1998

--- e Lockhart, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press. 1994.

RIOLFI, C. R. Escrever em Língua Estrangeira: a interação Professor/aAluno Através de Diários Dialogados. **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas, v.17, 99-112, jan/jul. 1991

RIOS, T.A. **Ética e Competência.** São Paulo: Cortez, 1995.

ROLIM, A.C.O. **A cultura de avaliar de professoreas de LE (inglês) no contexto da escola pública.** Campinas: UNICAMP, 1998. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, área de concentração: Língua Estrangeira.

SANTOS, João Bosco Cabral dos. **A Aula de Língua Estrangeira (inglês) Modulada pelo Livro Didático**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 1993. 2v Dissertação de Mestrado.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1988. 103p.

---. Os saberes implicados na formação do educador. In Bicudo, M. A. V. e Silva C, JR (orgs). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP: 1996, p. 145-155

SAVILLE-TROIKE . Dilingual discourse: the negotiation of meaning without a common code. **Linguistics.** Vol. 25, p. 81-106, 1987.

SCARAMUCCI, M. V. R. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de Línguas. Maringá: UEM, **Anais da V Semana de Letras.** 1993: 91-98.

---. **O Papel do Léxico na Compreesnsão em Leitura em Língua Estrangeira: foco no produto e no processo.** Campinas: UNICAMP, 1995. Tese de Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem.

---. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira. In ALMEIDA F., J.C.P de (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1997: 75-88.

---. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira. **Contexturas (Apliesp),** n.4, p. 188-211, 1998.

---. CELPE-BRAS: um exame comunicativo. In CUNHA M.J. & SANTOS P. (org.). **Ensino e pesquisa em portugues para estrangeiros.** Brasilia: UNB, 1999, p.105-112.

SCHON, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SCHUMANN, J. H. Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition. **Language Learning.** Vol.25, n.2, p.209-235, dec. 1975.

---. Social and Psycholinguistic Factors in Second Language Acquisition. In: RICHARDS, J (EDS) **Undestanding Second and Foreign Language Acquisition.** Rowley:: Newbury House, 1980

SHOHAMY, Elana. Performance Assessment in Language Testing. In: **Annual Review of Applied Linguistics,** v.15, p. 188-211, 1995.

SILVA. V. L.T. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE.** Campinas: UNICAMP. 2000. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem.

SINCLAIR M. Are academic texts really descontextualized and fully explicit? A pragmatic perspective on the role of context in written communication. **Text** , vol 13, 1993 , pp.529-558.

SKUTNABB-KANGAS T. Bicultural Competence and Strategies for Negotiating Ethnic Identity. In **Foreign Second language Pedagogy Research,** 1985.

TEIXEIRA. A. **Ensino Superior no Brasil – análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: FGV. 1989.

TÍLIO, M. I. **Teachers´ and students´ attitudes towards the teaching of English in Brazil: A Case Study in Paraná**. London: University of London, 1980. Phd Thesis - Institute of Education.

TÍLIO, M. L. E.L.T. in Paraná: **Textbooks from a Communicative View**. Maringá: UEM. (unpub), Monografia (Especialização em Língua Inglesa) - Faculdade de Letras Anglo-Portuguesas. Universidade Estadual de Maringá, 1989.

---. **A Etnografia na Avaliação de um Processo de Ensino Interdisciplinar de Língua Estrangeira**. São Paulo: PUC, 1991. Dissertação de Mestrado – Departamento de Lingüística Aplicada.

TOTIS. V. O ensino de Leitura em língua estrangeira. 1991.

TURRA, Clodia et allii. **Planejamento de ensino e avaliação.** Porto Alegre: Puc/Emma, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Normas para Apresentação de documentos científicos.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

WALLACE, M. **Training Foreign Language Teachers – A Reflective Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WERTSCH, James V. La Médiation Sémiotique de la Vie Mentale: L.S. Vygotsky et M. M. Bakhtine. In: **Bronckart Vygotsky, aujourd´hui**.1987. *, cap.7, p.139-167

WIDDOWSON, H. **Aspects of Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press. 1990.

WOODS D. **Teacher Cognition in Language Teaching – beliefs, decision-making and classroom practice.** Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

VALSINER, Jaan. The Encoding of Distance: The Concept of the "Zone of Proximal Development" and its interpretations. To appear In Rodney R. Cocking and K. Renninger (eds.) **The Development and Meaning of Psychological Distance**. Hillsdale, N. J.:Erlbaum, 1991.

VAN DIJK T. Cognitive Context Models and Discourse. a sair em STAMENOW M. **Cognition and Consciousness.** 1994

---.. **Models in Memory**. 1989. (Mimeo)

---. Context Models in discourse processing In Van Ostendorp, H. G. Goldman, S. R. (ed) **Tne Construction of mental reperesntations during reading.** New Jersey: Lawrence Eslbaum. 1999.

---. Alguns princípios de uma teoria del contexto. **Aled I (1)** Caracas. 2001.

---. Ideology and Discourse Semantics. **Discourse and Society,** 6 (2), 1995

---. Social Cognition and Discourse. In: Gilles, H. & P. Robinson(eds.) **Handbook of Social Psychology and Language**. Chichester: Wiley, 1989.p.1-8

---.& KINTSCH W. **Strategies of discourse comprehension.** New Yourk: Academic Press, 1983

VAN LIER, L. **The Classroom and the Language Learner**. New York: Longman, 1988.

VASCONCELLOS, C.S. **Avaliação- Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar.** São Paulo: Libertad- Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, v.3, 1994.

VIANA. N. **A desconstrução de mitos na aprendizagem de língua estrangeira. (Comunicação apresentada no INPLA/93- PUC/SP)**

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes Ltda, 1989a. 135p.X

--- . **A Formação Social da Mente**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes Ltda, 1989b. 135p.X

--- et alii. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 1.ed. São Paulo: Ícone, 1991. 228p.

XAVIER, R. P. Avaliação diagnóstica e aprendizagem. **Contexturas.** Sao Paulo: APLIESP, n.4, p.99-114, 1999.

--- & LIMA, M.C.T. T**eaching in a Clever Way.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1996

EDCLEIA APARECIDA BASSO

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ENTRE O REAL E O IDEAL

UM CURSO DE LETRAS EM ESTUDO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

VOLUME II

CAMPINAS
2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

APÊNDICES

E

ANEXOS

VOLUME 2

Este exemplar e a redação final da tese defendida por Edclea Aparecida Dasso

e aprovada pela Comissão Julgadora em 04/06/2001.

UNICAMP
BC

SUMÁRIO

APÊNDICE 1 - 1.1. QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES EGRESSOS DE LETRAS (QP1).....
1.1.1. TABULAÇÃO DO QP1.....
1.2. 2º QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES EGRESSOS DE LETRAS (QP2).....
1.2.2. TABULAÇÃO DO QP2.....
1.3. QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ (QP3).....
1.3.1. TABULAÇÃO DO QP3.....
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO 4ºANO DE LETRAS (QA3).....
TABULAÇÃO DO QA3.....
QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO 1ºANO DE LETRAS (QA1).....
TABULAÇÃO DO QA1.....
QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO 1ºANO DE LETRAS (QA2-00).....
TABULAÇÃO DO QA2.....
APÊNDICE 3 - RESULTADOS DO TET COM ALUNOS DE LETRAS.....
APÊNDICE 4 - DIÁRIOS REFLEXIVOS.....
APÊNDICE 5 - ENTREVISTAS COM PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS EM FOCO.....
ENTREVISTA COM STS (EP-STS).....
ENTREVISTA COM MIT (EP-MIT).....
ENTREVISTA COM IM (EN-IM).....
ENTREVISTA COM JCF (EN-JCF).....
ENTREVISTA COM RB (EN-RB).....
ENTREVISTA COM EAB (EN-EAB).....
ANEXO 1 - TESTE DE PROFICIÊNCIA.....
ANEXO 2 - PROGRAMAS DE LETRAS.....
ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS - GRÁFICOS

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES EGRESSOS DE LETRAS – (QP1)

1- Área (s) de atuação: _____1.1. cidade____
2- Ano de formatura: _____
3- Instituição:
4- Pós-graduação: ( ) não ( ) sim Área: _____
5- Condição Profissional: ( ) CLT ( ) estatutário ( ) escola particular ( ) particular
6- Há quanto tempo está trabalhando?( ) menos de um ano ( ) de 1 a 3 anos ( ) 3 a 5 anos
7- A sua escola oferece condições de trabalho: ( ) total ( ) parcial ( ) nenhuma
8- Qual a média de alunos por sala? ( ) até 20 ( ) 20 a 30 ( ) 30 a 40 ( ) acima de 40
9- Prefere lecionar:
( ) Português ( ) Inglês ( ) Literatura Brasileira ( ) Outras
10- Razões gerais pela(s) preferência (s):
( ) Sente-se mais bem qualificado, preparado nesta área
( ) A graduação supriu razoavelmente bem suas necessidades nesta área
( ) Foram feitas muitas leituras durante o curso que o ajudam no preparo das aulas
( ) Outros
11- O conhecimento adquirido durante a graduação na área de Língua Portuguesa e disciplinas afins foi:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Médio ( ) Razoável ( ) Fraco ( ) Sofrível

12- Ainda com relação aos conteúdos de Língua Portuguesa, você acredita que eles o preparam para atuar em sala de aula :
( ) satisfatoriamente, pois tudo o que necessita, você aprendeu/ estudou no curso de Letras
( ) razoavelmente, pois há assuntos para os quais necessita de ajuda , já que nunca foram trabalhados durante o curso
( ) insatisfatoriamente, pois você sente muita dificuldade em muitas situações

13- Na area de Lingua Portuguesa, você acredita que o curso de Letras o preparou melhor para trabalhar com:
( ) recepção/produção de textos em detrimento dos aspectos gramaticais
( ) gramática em detrimento dos aspectos de recepção e produção de textos
( ) ambos os aspectos
14- Com relação aos conteúdos de Literaturas de Língua Portuguesa (Brasileira e/ou Portuguesa, você acredita que eles o preparam para atuar em sala de aula :
( ) satisfatoriamente, pois tudo o que necessita na área foi lido e trabalhado nas aulas de Literatura
( ) razoavelmente, pois há assuntos para os quais necessita de ajuda, já que foram trabalhados muito superficialmente durante o curso

( ) insatisfatoriamente, pois você sente muita dificuldade no trabalho com as Literaturas, já que

muitos conteúdos nunca foram trabalhados durante o curso
15- Assim você diria que os conhecimentos adquiridos durante a graduação na área das Literaturas de Língua Portuguesa e disciplinas afins foi:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Médio ( ) Razoável ( ) Fraco ( ) Sofrível

16- A disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa lhe ofereceu os fundamentos teóricos e práticos para atuar na área de Português e Literaturas de modo:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Médio ( ) Razoável ( ) Fraco ( ) Sofrível
17- Com relação aos conteúdos e ao trabalho com Língua Inglesa, você acredita que eles o preparam para atuar em sala de aula :
( ) satisfatoriamente, pois tudo o que necessita na área foi trabalhado e visto nas aulas de Língua Inglesa
( ) razoavelmente, pois lhe falta um domínio maior da língua inglesa, já que tudo foi visto muito rapidamente, faltando oportunidade para um uso real da nova língua
( ) insatisfatoriamente, pois você sente muita dificuldade no trabalho com a língua inglesa, já que as aulas eram dadas em português e muito pouco lhe era cobrado em inglês

18- Classifique o conhecimento em Língua Inglesa adquirido na graduação:
(**E**) Excelente (**B**) Bom (**M**) Médio (**R**) Razoável (**F**) Fraco (**S**) Sofrível
( ) Domínio da língua oral ( ) Capacidade de entender filmes, musicas ou nativos
( ) Ler com compreensão qualquer tipo de textos de revistas, livros, cartas
( ) Domínio da gramática
( ) 0utros
19- Com relação à Língua Inglesa, você acredita que o curso de Letras o preparou melhor para trabalhar com:
( ) recepção/produção de textos em detrimento da recepção/produção de textos orais
( ) produção e recepção de textos orais e pouca ênfase na compreensão e produção de textos escritos
( ) gramática em detrimento dos aspectos de recepção e produção de textos orais ou escritos
( ) em todos os aspectos
20- A disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa lhe ofereceu os fundamentos teóricos e práticos para atuar na área de Língua Inglesa de modo:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Médio ( ) Razoável ( ) Fraco ( ) Sofrível
21- As Práticas de Ensino deveriam :
( ) Serem feitas em anos diferentes ( ) Começarem desde o início do curso
( ) Desenvolvidas como projetos ( ) Serem trabalhadas por vários professores
22- Das dificuldades gerais que você encontra hoje, você atribui a responsabilidade a(s) :
( ) qualidade dos professores do curso de Letras
( ) estrutura curricular e material utilizado pelos professores do curso de Letras
( ) condições em que você estudou (distância/trabalho/ pouco tempo para estudar, etc...)
( ) suas próprias condições devido a um fraco ensino médio que não lhe ofereceu os requisitos necessários para acompanhar o curso de Letras
( ) seu pouco interesse pelo curso ou pelas habilitações oferecidas

23- Das áreas curriculares do curso de Letras, quais você necessitaria estudar novamente para melhorar seu trabalho em sala de aula:
( ) Literatura Brasileira ( ) Literatura Portuguesa ( ) Gramática ( ) Lingüística
( ) Língua Inglesa ( ) Metodologia de Língua Portuguesa ( ) Metodologia de Língua Inglesa ( ) Didática ( ) outras ( ) quais?
24- No que diz respeito `a relação necessária entre a teoria (curso) e a prática (aspecto profissional), você acredita que o curso de Letras foi **menos** eficiente em:

( ) prepará-lo para os conteúdos exigidos na escola - Aspectos técnicos como livros de chamada, elaboração de unidades, planejamento, aulas, projetos
( ) prepará-lo para o dia-a-dia da sala de aula e da escola - Aspectos político-sociais como preparo para enfrentar os problemas de sala de aula
( ) prepará-lo para trabalhar com os conteúdos exigidos nos currículos das escolas – Aspecto de competências necessárias a um professor

25- Ao comparar sua formação com outros profissionais formados em outras Instituições, e em anos anteriores e frente às novas exigências profissionais, você acredita que:
( ) está melhor preparado que eles
( ) está pior preparado que eles
( ) está tão preparado quanto eles para as novas exigências educacionais. A única diferença é o tempo de experiência.

26- Caso você pudesse realizar mudanças no curso de Letras/FECILCAM, você modificaria (pode marcar mais que uma)
( ) os conteúdos aplicados, pois os mesmos não o prepararam para atuar em sala
( ) a grade curricular, pois há disciplinas desnecessárias para o curso e outras que estão faltando
( ) as Práticas de Ensino , pois o tempo para tais disciplinas é muito curto
( ) o aspecto didático/pedagógico dos professores do curso
( ) a carga horária das disciplinas básicas do curso (Citar ao menos duas)
Escreva abaixo as disciplinas que você acredita estarem faltando no curso de Letras

TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES EGRESSOS DE LETRAS (QP1)

1 ÁREA (S) DE ATUAÇÃO:

Disciplinas	**FECILCAM (porcentagem de 33)**		**Outras Instituições (Percentagem de 24)**		**Total Nº**	**Porcentagem**
Português	05	15.1%	06	25.0%	11	19.2%
Inglês	08	24.2%	09	37.5%	17	29.8%
Português/ Inglês	12	36.3%	03	12.5%	17	29.8%
Português Literatura	01	3.0%	05	20.8%	06	10.5%
Orientação Educacional	02	6.0%	01	4.1%	02	3.5%
Português/ Inglês/Ed. Artística	02	6.0%	00	0.0%	02	3.5%
Português/ Inglês/Literatura	02	6.0%	00	0.0%	01	1.7%
Literatura	00	0.0%	01	0.0%	01	1.7%
Não atuante	01	3.0%	00	0.0%	00	0.0%
Parcial	**33**	99.6%	**24**	99.9%	**57**	99.7%

1.1 CIDADE ONDE LECIONA - TOTAL DE CIDADES= 16

Cidade (egressos da FECILCAM)	**n.**	**Cidade (egressos de outras instituições)**	**Nº**
1- Campo Mourão	16	1- Campo Mourão	07
2- Engenheiro Beltrão	04	2- Cianorte	08
3- Ubiratã	02	3- Guarapuava	03
4- Catuporanga	01	4- Maringá	03
5- Corumbataí do Sul	01	5- Corumbataí do Sul	01
6- Altamira do Paraná	01	6- Tuneiras do Oeste	01
7- Farol	01	7- Engenheiro Beltrão	01
8-Janiopolis	01	8- Francisco Beltrão	01
9- Araruna	01		
10- Nova Tebas	01		
11- Luiziania	02		
12- Cianorte	01		
	33		24

2 ANO DE FORMATURA:

						1975	**1976**	**1977**	**1978**	**1979**
FECILCAM						00	00	00	00	00
Outras IES						01	01	01	00	00
	1980	**1981**	**1982**	**1983**	**1984**	**1985**	**1986**	**1987**	**1988**	**1989**
FECILCAM	00	00	00	00	00	00	00	02	01	04
Outras IES	01	00	01	01	01	01	00	01	01	01
	1990	**1991**	**1992**	**1993**	**1994**	**1995**	**1996**	**1997**	**1998**	**1999**
FECILCAM	02	01	05	03	01	04	03	04	02	01
Outras IES	02	01	00	01	00	00	02	06	01	00

3 INSTITUIÇÃO DA GRADUAÇÃO:

Instituições	n.	Instituições	n.	Instituições	n
FECILCAM	33	F.C.L.Mandaguari	04	FAFIPA	01
MACKENZIE	01	U. F. Viçosa	01	FAFIJAN	03
UEM	04	UNICENTRO	01	FEUDUC-RJ	01
FESAU-RS	01	FAFIG	02	Univ. Oeste Paulista	01
UNIPAR	03	UNICAMP	01	Total	**57**

4 PÓS-GRADUAÇÃO:

	Não		**Sim**		**Cursando**		**Na área**		**Fora da área**	
FECILCAM	11	33.3%	17	51.5%	05	15.1%	18	54.5%	04	12.1%
Outras instituições	04	16.6%	13	54.1%	07	29.1%	19	19.1%	01	4.1%
Resultado sobre o total	15	26.3%	30	52.6%	12	21.0%	37	64.9%	05	8.6%

5 CONDIÇÃO PROFISSIONAL:

Condição profissional	**FECILCAM**		**Outras instituições**	
CLT	12	36.3%	05	20.8%
Estatutário	12	36.3%	12	50.0%
CLT e estatutário	03	9.0%	00	0.0%
CLT /estatutário e escola particular	01	3.0%	01	4.1%
Municipal e escola particular	01	3.0%	00	0.0%
Escola particular	02	6.0%	04	16.6%
Não respondeu	02	6.0%	02	8.3%
Resultado	33	99.6%	24	99.8%

6 TEMPO DE SERVIÇO

	FECILCAM		**Outras instituições**	
Menos de um ano	00	0.0%	01	4.1%
De um a três anos	11	33.3%	07	29.1%
De quatro a cinco anos	17	51.5%	10	41.6%
De seis a dez anos	02	6.0%	03	12.5%
Mais de onze anos	01	3.0%	01	4.1%
Não respondeu	02	6.0%	02	8.4%
Resultado	33	99.8%	24	99.8%

7 CONDIÇÕES DE TRABALHO OFERECIDAS PELA SUA ESCOLA:

Condições	**FECILCAM**		**Outras instituições**		**Parciais**	
Totais	09	27.2%	08	33.3%	17	29.8%
Parciais	22	66.6%	12	50.0%	34	59.6%
Nenhuma	00	0.0%	01	4.1%	01	1.7%
N/R	02	6.0%	03	12.5%	05	8.7%
Total	**33**	**99.8%**	**24**	**99.9%**	**57**	**99.8%**

8 MÉDIA DE ALUNOS POR SALA[1]

FECILCAM	01	3.0%	03	9.0%	18	54.5%	06	18.1%	05	15.1%
Outras instituições	03	12.5%	02	8.3%	12	50.0%	05	20.8%	02	8.3%
Total (57)	04	7.0%	05	8.7%	30	52.6%	11	19.2%	7	12.2%

9 DISCIPLINA PREFERIDA PARA ATUAR E

10 RAZÕES PELA PREFERÊNCIA

Língua Inglesa	**FECILCAM (cálculo sobre 33)**		**Outras instituições (cálculo sobre 24)**	
N. de professores	13		09	
RAZÕES PELA PREFERÊNCIA				
- Sente-se bem qualificado e preparado nesta área	10		06	
- A graduação supriu razoavelmente bem suas necessidades nesta área.	01		01	
- Foram feitas muitas leituras durante o curso que o ajudam no preparo das aulas.	00		01	
N/R	00		00	
Outros	02		01	

Língua Portuguesa	FECILCAM (calculo sobre 33)		Outras instituições (calculo sobre 24)	
N. de professores	05		04	
RAZOES PELA PREFERENCIA				
- Sente-se bem qualificado e preparado nesta área	03		02	
- A graduação supriu razoavelmente bem suas necessidades nesta área.	00		00	
- Foram feitas muitas leituras durante o curso que o ajudam no preparo das aulas.	02		01	
N/R	00		00	
Outros	00		01	

Literatura Brasileira	**FECILCAM (calculo sobre 33)**		**Outras instituições (calculo sobre 24)**	
N. de professores	01		03	
RAZOES PELA PREFERENCIA				
- Sente-se bem qualificado e preparado nesta área	00		02	
- A graduação supriu razoavelmente bem suas	00		01	

[1] 'As escolas estaduais têm em média mais de 40 alunos por sala, enquanto as escolas municipais esta média está entre 30 a 40 alunos.' (informação extra encontrada nos questionários)

necessidades nesta área.				
- Foram feitas muitas leituras durante o curso que o ajudam no preparo das aulas.	01		00	
N/R	00		00	
Outros	00		00	

Português e Literatura Brasileira	**FECILCAM (calculo sobre 33)**		**Outras instituições (calculo sobre 24)**	
N. de professores	04		07	
RAZOES PELA PREFERENCIA				
- Sente-se bem qualificado e preparado nesta área	02		06	
- A graduação supriu razoavelmente bem suas necessidades nesta área.	00		00	
- Foram feitas muitas leituras durante o curso que o ajudam no preparo das aulas.	01		00	
N/R				
Outros	01		01	

Português Inglês e Literatura Brasileira	**FECILCAM (calculo sobre 33)**		**Outras instituições (calculo sobre 24)**	
N. de professores	05		01	
RAZÕES PELA PREFERÊNCIA				
- Sente-se bem qualificado e preparado nesta área	01		00	
- A graduação supriu razoavelmente bem suas necessidades nesta área.	00		00	
- Foram feitas muitas leituras durante o curso que o ajudam no preparo das aulas.	02		01	
N/R	01		00	
Outros	01		00	

Português e Inglês	**FECILCAM (calculo sobre 33)**		**Outras instituições (calculo sobre 24)**	
N. de professores	04		00	
RAZOES PELA PREFERENCIA				
- Sente-se bem qualificado e preparado nesta área	02		00	
- A graduação supriu razoavelmente bem suas necessidades nesta área.	01		00	
- Foram feitas muitas leituras durante o curso que o ajudam no preparo das aulas.	00		00	
N/R	00		00	
Outros	01		00	

Inglês e Literatura Brasileira	**FECILCAM (cálculo sobre 33)**		**Outras instituições (cáculo sobre 24)**	
N. de professores	01		00	
RAZÕES PELA PREFERÊNCIA				
- Sente-se bem qualificado e preparado nesta área	00		00	
- A graduação supriu razoavelmente bem suas necessidades nesta área.	00		00	
- Foram feitas muitas leituras durante o curso que o ajudam	00		00	

no preparo das aulas.				
N/R	00		00	
Outros	01		00	

11 O CONHECIMENTO ADQUIRIDO DURANTE A GRADUAÇÃO NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA E DISCIPLINAS AFINS FOI:

	FECILCAM (calculo sobre 33)		**Outras instituições (calculo sobre 24)**	
Excelente	06	18.1%	00	0.0%
Bom	15	45.4%	10	41.6%
Médio	05	15.1%	08	33.3%
Razoável	04	12.1%	06	25.0%
Fraco	03	9.0%	00	0.0%
Sofrível	00	0.0%	00	0.0%
N/R	00	0.0%	00	0.0%
Total	00	99.7%	00	99.9%

12 AINDA COM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA TRABALHADOS DURANTE A GRADUAÇÃO, VOCÊ ACREDITA QUE ELES O PREPARAM PARA ATUAR EM SALA DE AULA :

	FECILCAM		**Outras instituições**	
Satisfatoriamente, pois tudo o que necessita você aprendeu, estudou no curso de Letras	07	21.2%	02	8.3%
Razoavelmente, pois há assuntos para os quais necessita de ajuda, já que nunca foram trabalhados durante o curso	26	78.7%	18	17.0%
Insatisfatoriamente, pois você sente muita dificuldade em muitas situações	00	0.0%	03	12.5%
N/R	00	0.0%	01	4.1%
Total	33	99.9%	00	99.9%

13 NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA, VOCÊ ACREDITA QUE O CURSO DE LETRAS O TENHA PREPARADO MELHOR PARA TRABALHAR COM:

	FECILCAM (Cálculo sobre 33)		**Outras instituições (Cálculo sobre 24)**	
Recepção/produção de textos em detrimento dos aspectos gramaticais	07	21.2%	04	16.6%
Gramática em detrimento dos aspectos de recepção e produção de textos	14	42.4%	10	41.6%
Ambos os aspectos	10	30.3%	07	29.1%
N/R	02	6.0%	03	12.5%
Total	33	99.9%	24	99.8%

OBS.: Ambos os aspectos, porém muito pouco e rapidamente

14 COM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS DE LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA (BRASILEIRA E/OU PORTUGUESA), VOCÊ ACREDITA QUE ELES O PREPARARAM PARA ATUAR EM SALA DE AULA:

	FECILCAM		**Outras instituições**	
Satisfatoriamente, pois tudo o que necessita na área foi lido e trabalhado nas aulas de Literaturas	08	24.2%	02	8.3%
Razoavelmente, pois há assuntos para os quais você necessita de ajuda porque foram trabalhados muito superficialmente durante o curso	20	60.6%	17	70.8%
Insatisfatoriamente, pois você sente muita dificuldade no trabalho com as Literaturas, já que muitos conteúdos nunca foram trabalhados durante o curso	05	15.1%	04	16.6%
N/R	00	99.9%	01	4.1%
Total	00		24	99.8%

15 ASSIM VOCÊ DIRIA QUE OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS DURANTE A GRADUAÇÃO NA ÁREA DAS LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DISCIPLINAS AFINS FOI:

	FECILCAM (calculo sobre 33)		**Outras instituições (calculo sobre 24)**	
Excelente	04		01	4.1%
Bom	17		06	25.0%
Médio	03		09	37.5%
Razoável	04		05	20.8%
Fraco	04		00	0.0%
Sofrível	01		01	4.1%
N/R	00		02	8.3%
Total	33		24	99.8%

16 A DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA LHE OFERECEU OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS PARA ATUAR NA ÁREA DE PORTUGUÊS E LITERATURAS DE MODO:

	FECILCAM (calculo sobre 33)		**Outras instituições (calculo sobre 24)**	
Excelente	03	9.0%	00	0.0%
Bom	11	33.3%	07	29.1%
Médio	08	24.2%	09	37.5%
Razoável	06	18.1%	04	16.6%
Fraco	03	9.0%	02	8.3%
Sofrível	01	3.0%	01	4.1%
N/R	01	3.0%	01	4.1%
Total	33	99.6%	24	99.7%

17 COM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS E AO TRABALHO COM LÍNGUA INGLESA, VOCÊ ACREDITA QUE ELES O PREPARAM PARA ATUAR EM SALA DE AULA:

	FECILCAM		**Outras instituições**	
Satisfatoriamente, pois tudo o que necessita na área foi trabalhado e visto nas aulas de língua inglesa	02	6.0%	01	4.1%
Razoavelmente, pois lhe falta um domínio maior da língua inglesa já que tudo foi visto muito rapidamente, faltando oportunidade para um uso real da nova língua	26	78.7%	11	45.8%

Insatisfatoriamente, pois você sente muita dificuldade no trabalho com a língua inglesa, já que as aulas eram dadas em português e muito pouco lhe era cobrado em inglês.	05	15.1%	07	29.1%
N/R	00	0.0%	05*	20.8%
Total	33	99.8%	24	99.8%

OBS.: O domínio da língua inglesa não foi conseguido na faculdade
*** Não havia inglês no curso**

18 CLASSIFIQUE O CONHECIMENTO EM LÍNGUA INGLESA ADQUIRIDO NA GRADUAÇÃO COMO:

18.1. PRODUÇÃO DO DISCURSO ORAL (CAPACIDADE DE INTERAGIR ORALMENTE DE MANEIRA ADEQUADA A DIFERENTES SITUAÇÕES DE USO DA NOVA LÍNGUA)

	FECILCAM		**Outras instituições**	
Excelente	00	0.0%	00	0.0%
Bom	01	3.0%	03	12.5%
Médio	06	18.1%	03	12.5%
Razoável	11	33.3%	04	16.6%
Fraco	10	30.3%	02	8.2%
Sofrível	05	15.1%	06	25.0%
N/R	00	0.0%	06	25.0%
Total	33	99.8%	24	99.8%

18.2 COMPREENSÃO DO DISCURSO ORAL(CAPACIDADE DE ENTENDER FILMES, MUSICAS, CONFERENCIAS, OU NATIVOS)

	FECILCAM		**Outras instituições**	
Excelente	00	0.0%	00	0.0%
Bom	00	0.0%	01	4.1%
Médio	06	18.1%	06	25.0%
Razoável	10	30.3%	02	8.3%
Fraco	07	21.2%	02	8.3%
Sofrível	04	12.1%	06	25.0%
N/R	06	18.1%	07	29.1%
Total	33	99.8%	24	99.8%

18.3 COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO

(LER COM COMPREENSÃO QUALQUER TIPO DE TEXTOS DE REVISTAS, LIVROS, CARTA)

	FECILCAM		**Outras instituições**	
Excelente	01	3.0%	00	0.0%
Bom	08	24.2%	05	20.8%
Médio	10	30.3%	03	12.5%
Razoável	07	21.2%	05	20.8%
Fraco	06	18.1%	03	12.5%
Sofrível	01	3.0%	02	8.3%
N/R	00	0.0%	06	25.0%
Total	33	99.8%	24	99.9%

18.4 PRODUÇÃO DO DISCURSO ESCRITO

(CAPACIDADE DE SE COMUNICAR POR ESCRITO EM LÍNGUA INGLESA ADEQUANDO A LINGUAGEM AS NECESSIDADES)

	FECILCAM		**Outras instituições**	
Excelente	00	0.0%	00	0.0%
Bom	07	21.2%	04	16.6%
Médio	09	27.2%	03	12.5%
Razoável	06	18.1%	02	8.3%
Fraco	10	30.3%	04	16.6%
Sofrível	01	3.0%	05	20.8%
N/R	00	0.0%	06	25.0%
Total	33	99.8%	24	99.8%

18.5 COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA

(BOM DOMÍNIO DO SISTEMA DE REGRAS QUE REGEM A NOVA LÍNGUA)

	FECILCAM		**Outras instituições**	
Excelente	02	6.0%	01	4.1%
Bom	14	42.4%	05	20.8%
Médio	07	21.2%	06	25.0%
Razoável	08	24.2%	02	8.3%
Fraco	01	3.0%	04	16.6%
Sofrível	01	3.0%	00	0.0%
N/R	00	0.0%	06	25.0%
Total	33	99.8%	24	99.8%

18.6 ABORDAGENS, METODOLOGIA E TÉCNICAS PARA O PREPARO DAS AULAS

	FECILCAM		**Outras instituições**	
Excelente	00	0.0%	00	0.0%
Bom	10	33.3%	06	25.0%
Médio	09	27.2%	04	16.6%
Razoável	07	21.2%	04	16.6%
Fraco	07	21.2%	03	12.5%
Sofrível	00	0.0%	01	4.1%
N/R	00	0.0%	06	25.0%
Total	33	99.9%	24	99.8%

19 COM RELAÇÃO À LÍNGUA INGLESA, VOCÊ ACREDITA QUE O CURSO DE LETRAS O PREPAROU MELHOR PARA TRABALHAR COM:

	FECILCAM (Cálculo sobre 33)		**Outras instituições (Cálculo sobre 24)**	
Recepção e produção de textos escritos em detrimento da recepção e produção de textos orais.	05	15.1%	01	4.1%
Produção e recepção de textos orais e pouca ênfase na compreensão e produção de textos escritos	05	15.1%	01	4.1%
Gramática em detrimento dos aspectos de recepção e produção de textos orais ou escritos	14	42.4%	14	58.3%
Em ambos os aspectos	07	21.2%	01	4.1%
N/R	02	6.0%	07	29.1%
Total	33	99.8%	24	99.7%

20 A DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA LHE OFERECEU OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS PARA ATUAR NA ÁREA DE LÍNGUA INGLESA DE MODO:

	FECILCAM		**Outras instituições**	
Excelente	05	15.1%	00	0.0%
Bom	10	30.3%	02	8.3%
Médio	07	21.2%	08	33.3%
Razoável	06	18.1%	06	25.0%
Fraco	03	9.0%	02	18.3%
Sofrível	01	3.0%	01	4.1%
N/R	01	3.0%	05	20.8%
Total	33	99.7%	24	99.8%

21 AS PRÁTICAS DE ENSINO DEVERIAM:

Sugestões	**FECILCAM**	**Outras Instituições**
Começar desde o inicio do curso	25	14
Ser desenvolvidas como projetos	**05**	**05**
Ser trabalhadas por vários professores	05	09
Ser feitas em anos diferentes para os dois ensinos	03	02
N/R	01	

Obs: Não foi possível fazer o total de respostas em porcentagens, porque os professores puderam escolher várias alternativas.

22 DAS DIFICULDADES GERAIS QUE VOCÊ ENCONTRA HOJE, VOCÊ ATRIBUI A RESPONSABILIDADE À(S) :

	FECILCAM	**Outras Instituições**
À pouca qualificação profissional dos professores do curso de Letras	05	06
À estrutura curricular fixa e arcaica do curso de Letras	15	16
Às condições nas quais você estudou, tais como distância, trabalho em tempo integral, pouco tempo para dedicação e estudo	20	12
Ao fraco ensino médio que não lhe ofereceu os requisitos necessários para acompanhar devidamente o curso de Letras	06	04
Ao seu pouco interesse pelo curso ou pelas habilitações oferecidas	01	

23 DAS ÁREAS CURRICULARES DO CURSO DE LETRAS, QUAIS VOCÊ NECESSITARIA ESTUDAR NOVAMENTE PARA MELHORAR SEU TRABALHO EM SALA DE AULA:

(A) LITERATURA BRASILEIRA (B) LITERATURA PORTUGUESA (C) GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA (D) LINGÜÍSTICA (E) METODOLOGIA DE LÍNGUA PORTUGUESA (F) LÍNGUA INGLESA (G) GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA (H) METODOLOGIA DE LÍNGUA INGLESA (I) DIDÁTICA (J) OUTRAS QUAIS?

	FECILCAM		**Outras instituições**	
Literatura Brasileira	08		06	
Gramática da Língua Portuguesa	06		04	
Metodologia de Língua Portuguesa	06		04	
Gramática da Língua Inglesa			03	
Literatura Portuguesa	08		04	
Lingüística	06		**10**	
Lingüística Aplicada ao ensino de LE	01		00	
Língua Inglesa	14		12	
Metodologia de Língua Inglesa	11		06	
Didática	04		03	

Todas	00		00	
Outra resposta*	02		00	
N/R	02		01	

Comentários de professores egressos da FECILCAM:

'Estudar novamente, nenhuma. Mas procuro pesquisar varias fontes ao preparar minhas aulas, uma vez que atuo desde a 1. serie do Ensino Fundamental ao 4. ano do Magistério.'

'Todas. Ensinar e estudar continuamente.'

'Fonologia, Produção e Compreensão Oral e Escrita.'

'Fonologia, Produção e Compreensão Oral e Escrita.'

24.1NO QUE DIZ RESPEITO `A RELAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE A TEORIA (CURSO) E A PRÁTICA (ASPECTO PROFISSIONAL), O CURSO DE LETRAS FOI MENOS EFICIENTE EM:

	FECILCAM	**Outras instituições**
Prepará-lo para os conteúdos exigidos na escola - Aspectos técnicos como livros de chamada, elaboração de unidades, planejamento, aulas, projetos	05	00
Prepará-lo para o dia a dia da sala de aula e da escola - Aspectos político-sociais como preparo para enfrentar os problemas de sala de aula	15	16
Prepará-lo para trabalhar com os conteúdos exigidos nos currículos das escolas – Aspecto das competências necessárias a um professor	**06**	**05**
1. e 2. alternativas	03	00
As três alternativas	02	01
A 2. e 3. alternativas	00	01
N/R	02	01

25 AO COMPARAR SUA FORMAÇÃO COM OUTROS PROFISSIONAIS FORMADOS EM OUTRAS INSTITUIÇÕES E EM ANOS ANTERIORES E FRENTE ÀS NOVAS EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS, VOCÊ ACREDITA QUE:

	FECILCAM		**Outras instituições**	
Esta melhor preparado que eles	10	30.3%	06	25.0%
Está pior preparado que eles	04	12.1%	04	16.6%
Está tão preparado quanto eles para as novas exigências educacionais. A única diferença e ao tempo de experiência	16	48.4%	13	54.1%
N/R	03	9.0%	01	4.1%
	33	99.8%	24	99.8%

Comentário de egressos da FECILCAM:

1- ' Quanto ao nível de 3. grau, as vezes me sinto pior preparada, mas ao fazer o curso de pós, acho que superei muitos colegas.'
2- Estou tão pouco preparada quanto os outros (sic)

26 MUDANÇAS NO CURSO DE LETRAS, VOCÊ MODIFICARIA (PODE MARCAR MAIS QUE UMA)

	FECILCAM	**Outras instituições**
Os conteúdos aplicados, pois os mesmos não o prepararam para atuar em sala	03	04
A grade curricular, pois há disciplinas desnecessárias para o curso e outras que estão faltando	16	02
As Práticas de Ensino, pois o tempo para tais disciplinas é muito curto	22	05
O aspecto didático/pedagógico dos professores do curso	05	05
A carga horária das disciplinas básicas do curso *(Português e Inglês)*	05	02
N/R	01	13

Comentário de egresso da FECILCAM

'O orientador de estagio deve ser um professor que conheça os problemas existentes nas escolas, tanto sociais, quanto econômicos e que já tenha lecionado em escolas publicas. Manda e exigir e muito fácil.'

26.1 DISCIPLINAS QUE VOCÊ ACREDITA ESTAREM FALTANDO NO CURSO DE LETRAS

	FECILCAM	**Outras instituições**
Filosofia	10	04
Sociologia	05	01
Psicologia da adolescência	05	03
Produção de Textos	02	03
Metodologia de Ensino de Línguas		02
Grego		01
Informática	01	
Espanhol	04	01
Artes	04	
Didática	03	01
Francês	01	02
Noções de Teatro	01	
Semiótica	01	
Ética		01
Historia	01	
Relações Humanas	01	
Literatura Regional	01	
Oficina de Inglês		
Latim		01
MTP		01
N/R	11	11
Compreensão de textos	01	02
Fonética		01

Comentário de egresso da UNICENTRO:

'Nesta universidade não falta nenhuma disciplina, mas sobram muitas desnecessárias.'

PROJETO DE PESQUISA: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURSO DE LETRAS
QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES GRADUADOS EM LETRAS (QP2)

1- Ano de formatura: _____
2- Instituição: _____
3- Pós-graduação: ( ) não ( ) sim ( ) na área de atuação ( ) fora da área
4- Área(s) de atuação no(s) Ensino (s) :
4.1. Língua Inglesa ( ) Fundamental – séries iniciais ( ) Fundamental
( ) Médio ( ) Superior
4.2. Língua Portuguesa ( ) Fundamental – séries iniciais ( )Fundamental
( ) Médio ( ) Superior
4.3. Literatura Brasileira ( ) Fundamental – séries iniciais ( )Fundamental
( ) Médio ( ) Superior
4.4. Outras literaturas ( ) Fundamental – séries iniciais ( ) Fundamental
( ) Médio ( ) Superior

5- Cidade onde leciona: _____

6- Condição Profissional: ( ) CLT ( ) estatutário ( ) escola particular ( ) particular

7- Tempo de atuação:
7.1.Inglês (anos): ( )menos de um ( ) de 1 a 5 ( ) 6 a 10 ( ) de 11 a 20 ( ) mais de 20
7.2.Português: ( )menos de um ( ) de 1 a 5 ( ) 6 a 10 ( ) de 11 a 20 ( ) mais de 20
7.3.Lit. Brasileira: ( )menos de um ( ) de 1 a 5 ( ) 6 a 10 ( ) de 11 a 20 ( ) mais de 20
7.4.Outras Literaturas: ( )menos de um ( ) de 1 a 5 ( ) 6 a 10 ( ) de 11 a 20 ( ) mais de 20

8- Condições de trabalho oferecidas pela escola onde atua:
( ) excelentes ( ) razoáveis ( ) poucas ( ) nenhuma

9- Média de alunos por sala:
( ) até 20 ( ) 20 a 30 ( ) 30 a 40 ( ) acima de 40

10-Disciplina preferida para atuação:
( ) Português ( ) Inglês ( ) Lit.Brasileira ( ) Outras

11-Razões pela preferência (ordem crescente, sendo 1 para a razão mais forte)
( ) Sente-se bem qualificado e preparado nesta área
( ) A graduação lhe ofereceu o suporte necessário para lecionar esta disciplina
( ) A disciplina preferida é mais valorizada pela escola, pais e comunidade
( ) Os alunos participam e se envolvem muito mais com as aulas.
( ) Outros (utilize a parte de baixo para mencionar outras razões)

12- O conhecimento adquirido durante a graduação na área de Língua Portuguesa e disciplinas afins foi:
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Médio ( ) Razoável ( ) Fraco ( ) Sofrível

13- Ainda com relação aos conteúdos de Língua Portuguesa trabalhados durante a graduação, você acredita que eles o preparam para atuar em sala de aula :
( ) satisfatoriamente, pois tudo o que necessita foi abordado na graduação
( ) razoavelmente, pois há diversos pontos que nunca foram trabalhados no curso
( ) insatisfatoriamente, pois você sente lhe faltar a competência mínima necessária para atuar nesta disciplina

14- Pensando em sua atuação profissional com Língua Portuguesa, você acredita que o curso de Letras o tenha preparado melhor para trabalhar com:
( ) recepção/produção de textos em detrimento dos aspectos gramaticais
( ) gramática em detrimento dos aspectos de recepção e produção de textos

( ) ambos os aspectos

15- A disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa lhe ofereceu os fundamentos teóricos e práticos para atuar na área de Português e Literaturas de modo:

( ) Excelente ( ) Bom ( ) Médio ( ) Razoável ( ) Fraco ( ) Sofrível

16- Quanto ao trabalho desenvolvido na graduação com os conteúdos de Literaturas de Língua Portuguesa (Brasileira e/ou Portuguesa), você acredita que eles o prepararam para atuar em sala de aula:

( ) satisfatoriamente, pois tudo o que necessita na área foi lido e trabalhado nas aulas de Literaturas

( ) razoavelmente, pois há assuntos para os quais você sente necessitar de mais leituras e estudos, já que foram trabalhados muito superficialmente durante o curso

( )insatisfatoriamente, pois você sente muita dificuldade no trabalho com as Literaturas, já que muitos conteúdos nunca foram trabalhados durante o curso

17- Assim você diria que os conhecimentos adquiridos durante a graduação na área das Literaturas de Língua Portuguesa e disciplinas afins foi:

( ) Excelente ( ) Bom ( ) Médio ( ) Razoável ( ) Fraco ( ) Sofrível

18- Com relação aos conteúdos e ao trabalho com Língua Inglesa durante a graduação, você acredita que eles o preparam para atuar em sala de aula :

( ) satisfatoriamente, pois você se sente competente nas diversas habilidades, resultado do trabalho desenvolvido nas aulas de Língua Inglesa durante o curso de Letras

( ) razoavelmente, pois lhe falta um domínio maior da língua inglesa, já que tudo foi visto muito rapidamente, faltando oportunidade para um uso real da nova língua

( ) insatisfatoriamente, pois você sente muita dificuldade no trabalho com a língua inglesa, sem ter a competência mínima para uma atuação na área.

19- Classifique o conhecimento em Língua inglesa adquirido na graduação como:

(E) Excelente **(B)** Bom **(M)** Médio **(R)** Razoável **(F)** Fraco **(S)** Sofrível

( ) Proficiência oral – capacidade de se comunicar oralmente de maneira adequada em língua inglesa

( ) Capacidade de entender filmes, musicas ou nativos

( ) Ler com compreensão qualquer tipo de textos de revistas, livros, cartas

( ) Capacidade de se comunicar por escrito em língua inglesa usando a linguagem padrão

( ) Bom domínio da gramática

( ) 0utros

20- Aponte as razões pela resposta acima, classificando suas aulas de inglês na graduação (use o código: **F** =freqüentemente **AV** =algumas vezes **R**=raramente **N**=nunca):

( ) As aulas eram dadas integralmente em inglês, assim você pode desenvolver sua minha capacidade de produção e compreensão oral

( ) As aulas eram dadas em português e muito pouco lhe era cobrado em inglês

( ) O excessivo número de alunos por turma dificultava o atendimento individual

( ) As aulas eram dinâmicas e estimulavam a interação e o envolvimento

( ) Foram pedidas inúmeras leituras de livros e artigos em inglês, facilitando assim a compreensão do discurso escrito

( ) Todos os trabalhos eram feitos em inglês, para desenvolver sua produção na língua escrita

( )Um trabalho minucioso com a gramática para garantir o domínio do código da língua

( ) Outros

21- Agora, quanto `a competência discursiva na área de Língua Inglesa, você diria que a graduação em Letras o tenha preparado melhor para trabalhar com:

( ) recepção e produção de textos escritos,

( ) produção e recepção de textos orais e pouca ênfase na compreensão e produção de textos escritos

( ) trabalho minucioso com a gramática em detrimento dos aspectos de recepção e produção de textos orais ou escritos

( ) em todos os aspectos

21- Cite ou numere (ordem crescente) os fatores que concorreram para a sua atual competência lingüístico-comunicativa na língua inglesa

( ) à graduação em Letras

( ) a cursos particulares

( ) a curso de pós-graduação

( ) a cursos feitos nos NAPs

( ) a estudo individual

( ) outros

22- A disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa lhe ofereceu os fundamentos teóricos e práticos para atuar na área de Língua Inglesa de modo:

( ) Excelente ( ) Bom ( ) Médio ( ) Razoável ( ) Fraco ( ) Sofrível

23- As Práticas de Ensino deveriam :

( ) Ser feitas em anos diferentes ( ) Começar desde o início do curso

( ) Ser desenvolvidas como projetos ( ) Ser trabalhadas por vários professores

( ) Ser divididas em parte teórica e parte prática

( ) Ser voltadas totalmente a análise, produção e testagem de materiais pedagógicos

( ) Desencadear análise e reflexão do atual sistema educacional com propostas alternativas para a transformação

( ) Ser desenvolvidas em forma de microensino

( ) Dar mais tempo para o aluno-professor reger as salas de aulas

24- Diante das dificuldades gerais que você encontra hoje no exercício profissional, você atribui a responsabilidade: (numerar em ordem crescente, em caso de mais que uma)

( ) À pouca qualificação profissional dos professores do curso de Letras

( ) À estrutura curricular fixa e arcaica do curso de Letras

( ) Ao pouco uso de materiais pedagógicos atualizados

( ) Ao nenhum uso de tecnologia avançada como computadores, Internet, entre outros

( ) Às condições nas quais você estudou, tais como distância, trabalho em tempo integral, pouco tempo para dedicação e estudo

( ) Ao fraco ensino médio que não lhe ofereceu os requisitos necessários para acompanhar devidamente o curso de Letras

( ) Ao seu pouco interesse pelo curso ou pelas habilitações oferecidas

25- No que diz respeito `a relação necessária entre a teoria (curso) e a prática (aspecto profissional), você acredita que o curso de Letras foi menos eficiente em:

( ) prepará-lo para os conteúdos exigidos na escola - Aspectos técnicos como livros de chamada, elaboração de unidades, planejamento, aulas, projetos

( ) prepará-lo para o dia a dia da sala de aula e da escola - Aspectos político-sociais como preparo para enfrentar os problemas de sala de aula

( ) prepará-lo para trabalhar com os conteúdos exigidos nos currículos das escolas – Aspecto das competências necessárias a um professor

26- Ao comparar sua formação com outros profissionais formados em outras Instituições, e em anos anteriores e frente às novas exigências profissionais, você acredita que:

( ) está melhor preparado que eles

( ) está pior preparado que eles

( ) está tão preparado quanto eles para as novas exigências educacionais.

( ) a única diferença é o tempo de experiência.

27- Caso você pudesse realizar mudanças no curso de Letras/FECILCAM, você modificaria (ordem crescente)

( ) os conteúdos aplicados, pois os mesmos não o prepararam para atuar em sala

( ) a grade curricular, pois há disciplinas desnecessárias para o curso e outras que estão faltando

( ) as Práticas de Ensino , pois o tempo para tais disciplinas é muito curto

( ) o aspecto didático/pedagógico dos professores do curso

( ) a carga horária das disciplinas básicas do curso (Citar ao menos duas)

28- Sugira disciplinas que você acredita estarem faltando no curso de Letras

TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES EM LETRAS[2] - (QP2)

1 ANO DE FORMATURA:

				1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
FECILCAM						01				
Outras IES				01	01					
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
FECILCAM								01	05	03
Outras IES	01		01	02		02	02	02	05	02
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
FECILCAM	02	03	04	07	01	03	03	05	03	01
Outras IES	08	02	06	03	04	04	03	06	09	01
	2000	2001								
FECILCAM	01									
Outras IES		01								

FECILCAM			–			01				
Outras IES				01	01					
FECILCAM								**01**	**05**	**03**
Outras IES	01		01	02		02	02	02	05	02
FECILCAM	02	03	04	07	01	03	03	05	03	01
Outras IES	08	02	06	03	04	04	03	06	09	01
FECILCAM	01									
Outras IES		01								

2 INSTITUIÇÃO:

Instituição	n.		Instituição	n.		Instituição	n.	
FECILCAM	43	39.4%	UNIOESTE	05	4.5%	FACIPAL	01	0.9%
FAFIJAN	23	21.1%	UEM	04	3.6%	FEDUC	01	0.9%
UNIPAR	13	11.9	FAFIG	02	1.8%	FAFIPA	01	0.9%
FAFIU	08	7.3%	UNIVALE	02	1.8%			
FAFIMAN	05	4.5%	FAFICLA	01	0.9%	TOTAL	109	99.5%

3 PÓS-GRADUAÇÃO:

	Não		Sim		Na área		Fora área		N/R	
FECILCAM	08	18.6%	35	81.3%	27	62.7%	08	18.6%	00	0.0%
Outras instituições	06	9.0%	60	90.9%	28	42.4%	32	48.4%	00	0.0%
Resultado	14		95		55		40		00	
Porcentagem (sobre 109)	12.8%		87.1%		50.4%		36.6%		0.0%	

[2] Legendas: Cor preta para egressos da FECILCAM e azul para egressos de outras instituicoes

4 CIDADE ONDE LECIONA:

Cidade (egressos da FECILCAM)	n.	Cidade (egressos de outras instituições	n.
1- Campo Mourão	12	19- Ivaiporã	02
2- Juranda	02 01	20- Maringá	01
3- Peabirú	01 01	21- Janiópolis	01
4- Roncador	01 01	22- Pérola	03
5- Catuporanga	02	23- Altônia	06
6- Mamborê	02	24- Pitanga	02
7- Cândido de Abreu	01 01	25- Icaraíma	01
8- Terra Boa	03	26- Iretama	05
9- Tuneiras do Oeste	02 03	27- Cianorte	07
10- Ubiratã	05 01	28- Umuarama	01
11- Campina da Lagoa	02	29- Fênix	04
12- Engenheiro Beltrão	01	30- Barbosa Ferraz	02
13- Corumbataí do Sul	01	31- Nova Tebas	04
14- Mato Rico	01 01	32- Iporã	01
15- Guaíra	01	33- São João do Ivaí	02
16- Altamira do Paraná	03	34- Tabejara	06
17- Goio-erê	01 02	35- Boa Esperança	03
18- Araruna	01	Não respondeu	01 04
Total de cidades	35	Total de cidades com egressos da FECILCAM	19

5 ÁREA(S) DE ATUAÇÃO NO(S) ENSINO (S) :

5.1 LÍNGUA INGLESA

Língua Inglesa	FECILCAM (sobre 43)		Outras instituições (sobre 66)	
Fundamental	05	11.6%	26	39.3%
Médio	08	18.6%	04	6.0%
Fundamental e Médio	26	60.4%	35	53.0%
Supletivo	00	0.0%	00	0.0%
Series Iniciais	00	0.0%	00	0.0%
Fundamental, Médio, Series Iniciais, Supletivo	01	2.3%	00	0.0%
Não respondeu	03	6.9%	00	0.0%
Resultados	43	99.8%	66	98.3%

5.2 LÍNGUA PORTUGUESA

Língua Portuguesa	FECILCAM		Outras instituições	
Fundamental (1.ciclo)	03	6.9%	07	10.6%
Fundamental – (2.ciclo)	07	16.2%	11	16.6%
Fundamental (1. e 2. ciclos)	00	0.0%	01	1.5%
Fundamental e medio	02	4.6%	20	30.3%
Medio	06	13.9%	04	6.0%
Lingua Portuguesa				**conclusão**
Médio e 1ºciclo	04	9.3%	04	6.0%
Fundamental, Médio, Series Iniciais,	01	2.3%	02	3.0%
Supletivo	00	0.0%	00	0.0%
Não leciona língua portuguesa	20	46.5%	17	25.7%
Não respondeu	00	0.0%	00	0.0%
Resultados	43	99.7%	66	99.7%

5.3 LITERATURA BRASILEIRA

Literatura brasileira	FECILCAM		Outras instituições	
Superior	00	0.0%	00	0.0%
Medio	12	27.9%	21	31.8%
Nao leciona	31	72.0%	45	68.1%
Resultados	43	99.9%	66	99.9%

5.4 OUTRAS LITERATURAS

Outras literaturas	FECILCAM		Outras instituições	
Superior	00	0.0%	00	0.0
Medio	12	27.9%	21	31.8%
Não leciona	31	72.0%	45	68.1%
Resultados	43	99.9%	66	99.9

6 CONDIÇÃO PROFISSIONAL:

Condição profissional	FECILCAM		Outras instituições	
CLT	24	55.8%	32	48.4%
Estatutário	15	34.8%	31	46.9%
CLT e estatutário	01	2.3%	00	0.0%
CLT e escola particular	02	4.6%	00	0.0%
Estatutário e escola particular	00	0.0%	01	1.5%
Não respondeu	01	2.3%	02	3.0%
Resultado	43	99.8%	66	99.8%

7 TEMPO DE ATUAÇÃO:

Língua Inglesa	FECILCAM		Outras instituições	
Menos de um ano	03	6.9%	04	6.0%
De um a cinco anos	24	55.8%	34	51.5%
De seis a dez anos	08	18.6%	15	22.7%
De onze a vinte anos	07	16.2%	10	15.1%
Mais de vinte anos	00	0.0%	01	1.5%
Não respondeu	01	2.3%	02	3.0%
Resultado	43	99.8%	66	99.8%
Língua Portuguesa	FECILCAM		Outras instituições	

Menos de um ano	02	4.6%	00	0.0%
De um a cinco anos	16	37.2%	24	36.3%
De seis a dez anos	09	20.9%	20	30.3%
De onze a vinte anos	04	9.3%	07	10.6%
Mais de vinte anos	00	0.0%	02	3.0%
Não respondeu	12	27.9%	13	19.6%
Resultado	43	99.9%	66	99.8%

Literatura Brasileira	**FECILCAM**		**Outras instituições**	
Menos de um ano	04	9.3%	01	1.5%
De um a cinco anos	08	18.6%	12	18.1%
De seis a dez anos	04	9.3%	09	13.6%
De onze a vinte anos	00	0.0%	05	7.5%
Mais de vinte anos	00	0.0%	00	0.0%
Não respondeu	27	62.7%	39	59.0%
Resultado	43	99.9%	66	99.7%

Outras Literaturas	**FECILCAM**		**Outras instituições**	
Menos de um ano	01	2.3%	00	0.0%
De um a cinco anos	01	2.3%	00	0.0%
De seis a dez anos	02	4.6%	00	0.0%
De onze a vinte anos	01	2.3%	01	1.5%
Mais de vinte anos	00	0.0%	00	0.0%
Não respondeu	38	88.3%	65	98.4%
Resultado	43	99.8%	66	99.9%

8 CONDIÇÕES DE TRABALHO OFERECIDAS PELA ESCOLA ONDE ATUA:

Condições	**FECILCAM**		**Outras instituições**		**Parciais (sobre 109)**	
Excelentes	03	6.9%	01	1.5%	04	3.6%
Razoáveis	30	69.7%	34	51.5%	64	58.7%
Poucas	06	13.9%	25	37.8%	31	28.4%
Nenhuma	04	9.3%	05	7.5%	09	8.2%
N/R	00	0.0%	01	1.5%	01	0.9%
Total	43	99.8%	66	99.8%	109	99.8%

9 MÉDIA DE ALUNOS POR SALA[3]

Instituição (sobre 109)	Ate 20		De 20 a 30		De 30 a 40		Acima 40	
FECILCAM	00	00	03	2.7%	22	20.1%	19	17.4%
Outras Instituições	01	0.9%	09	8.2%	27	24.7%	29	26.6%
Total	01	0.9%	11	9.9%	49	**44.8%**	**48**	**40.0%**

[3] 'As escolas estaduais têm em média mais de 40 alunos por sala, enquanto as escolas municipais esta média está entre 30 a 40 alunos.' (informação extra encontrada nos questionários)

10 DISCIPLINA PREFERIDA PARA ATUAÇÃO E RAZÕES PELA PREFERÊNCIA

LÍNGUA INGLESA

LÍNGUA INGLESA	FECILCAM (sobre 43)		Outras instituições (sobre 66)	
N. de professores	30	69.7%	40	60.6%
RAZÕES PELA PREFERÊNCIA				
- Sente-se bem qualificado e preparado nesta área	11	36.6%	06	15.0%
- A graduação lhe ofereceu o suporte necessário para lecionar esta disciplina	08	26.6%	09	22.5%
- A disciplina preferida é mais valorizada pela escola, pais e comunidade	02	6.6%	01	2.5%
- Os alunos participam e se envolvem muito mais com as aulas.	06	20.0%	16	40.0%
N/R	03	10.0%	08	20.0%
Outros 'Gosto muito do que faço'	30	99.8%	40	100%
Língua Portuguesa	**FECILCAM (calculo sobre 43)**		**Outras instituições (calculo sobre 66)**	
N. de professores	08	18.6%	14	21.2%
RAZOES PELA PREFERENCIA	Cálculo sobre 8		Calculo sobre 14	
- Sente-se bem qualificado e preparado nesta área	03	37.5%	07	50.0%
- A graduação lhe ofereceu o suporte necessário para lecionar esta disciplina	00	0.0%	04	28.5%
- A disciplina preferida é mais valorizada pela escola, pais e comunidade	03	37.5%	01	7.1%
- Os alunos participam e se envolvem muito mais com as aulas.	02	25.0%	02	14.2%
N/R	00	0.0%	0.0	0.0%
Outros	00	0.0%	0.0	0.0%
	08	100%	0.0	99.8%
Língua Inglesa e Língua Portuguesa	**FECILCAM (calculo sobre 43)**		**Outras instituições (calculo sobre 66)**	
N. de professores	03		08	
RAZOES PELA PREFERENCIA	Cálculo sobre 8		Calculo sobre 14	
- Sente-se bem qualificado e preparado nesta área	01	33.3%	02	25.0%
- A graduação lhe ofereceu o suporte necessário para lecionar esta disciplina	01	33.3%	01	12.5%
- A disciplina preferida é mais valorizada pela escola, pais e comunidade	00	0.0%	02	25.0%
- Os alunos participam e se envolvem muito mais com as aulas.	01	33.3%	01	12.5%
N/R	00	0.0%	02	25.0%
Outros	03	99.9%	08	100%
Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	FECILCAM (calculo sobre 43)		Outras instituições (calculo sobre 66)	
N. de professores	1		03	

RAZOES PELA PREFERÊNCIA	Calculo sobre 1		Calculo sobre 3	
- Sente-se bem qualificado e preparado nesta área	01	100%	01	33.3%
- A graduação lhe ofereceu o suporte necessário para lecionar esta disciplina	00	0.0%	00	0.0%
- A disciplina preferida é mais valorizada pela escola, pais e comunidade	00	0.0%	00	0.0%
- Os alunos participam e se envolvem muito mais com as aulas.	00	0.0%	01	33.3%
N/R	00	0.0%	01	33.3%
Outros	00	100%	00	99.9%

Literatura Brasileira	**FECILCAM (calculo sobre 43)**		**Outras instituições (calculo sobre 66)**	
N. de professores	00	0.0%	01	100%
RAZOES PELA PREFERENCIA	Calculo sobre 0		Calculo sobre 1	
- Sente-se bem qualificado e preparado nesta área	00	0.0%	00	0.0%
- A graduação lhe ofereceu o suporte necessário para lecionar esta disciplina	00	0.0%	01	100%
- A disciplina preferida é mais valorizada pela escola, pais e comunidade	00	0.0%	00	0.0%
- Os alunos participam e se envolvem muito mais com as aulas.	00	0.0%	00	0.0%
N/R	00	0.0%	00	0.0%
Outros	00	0.0%	00	100%

Comentários a respeito da preferencia por lecionar Inglês:
Egressos da FECILCAM:

1- Porque gosto da disciplina
2- Apesar de não ter atingido um conhecimento adequado no curso superior, gosto do idioma, fiz alguns cursos e prefiro ministrar aulas de inglês, mas com grande anseio de melhorar a competência.
3- Interesse próprio, mas me sinto sem o suporte necessário; e por isso que estou em busca.
4- Eu tenho muita dificuldade em entender falantes nativos.
5- Gosto, mas não me sinto bem qualificada e preparada.
6- 'Na graduação ninguém aprende inglês. Só resta fazer cursos!! E muitos anos!!'
7- A graduação não traz conhecimento algum. Ha que se fazer cursos

12 O CONHECIMENTO ADQUIRIDO DURANTE A GRADUAÇÃO NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA E DISCIPLINAS AFINS FOI:

	FECILCAM (calculo sobre 43)		Outras instituições (calculo sobre 66)	
Excelente	05	11.6%	01	1.5%
Bom	22	51.1%	24	36.3%
Médio	09	20.9%	15	22.7%
Razoável	02	4.6%	19	28.7%
Fraco	03	6.9%	05	7.5%

Sofrível	00	0.0%	02	3.0%
N/R	02	4.6%	00	0.0%
Total	43	99.7%	66	99.7%

Comentários importantes de egressos de OI

1- 'O professor não ensinava bem! Sabia muito, mas não sabia transmitir.'
2- 'Na graduação ninguém aprende inglês. Só resta fazer cursos!! E muitos anos!!'
3- A graduação não traz conhecimento algum. Ha que se fazer cursos!
4- Livro Didático para o e Ensino Fundamental e Médio, como recurso em sala de aula. Livros estes que estivessem inovados, seguindo as exigências dos PCN's e outros. Cursos aos professores para melhoria já que na graduação recebemos o mínimo em e na LE.

13 AINDA COM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA TRABALHADOS DURANTE A GRADUAÇÃO, VOCÊ ACREDITA QUE ELES O PREPARAM PARA ATUAR EM SALA DE AULA :

	FECILCAM		**Outras instituições**	
Satisfatoriamente, pois tudo o que necessita foi abordado na graduação	13	30.2%	07	10.6%
Razoavelmente, pois há diversos pontos que nunca foram trabalhados no curso	23	53.4%	56	84.8%
Insatisfatoriamente, pois você sente lhe faltar a competência mínima necessária para atuar nesta disciplina	04	9.3%	01	1.5%
N/R	03	6.9%	02	3.0%
Total	43	99.8%	66	99.9%

14 PENSANDO EM SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL COM LÍNGUA PORTUGUESA, VOCÊ ACREDITA QUE O CURSO DE LETRAS O TENHA PREPARADO MELHOR PARA TRABALHAR COM:

	FECILCAM (Calculo sobre 43)		**Outras instituições (Calculo sobre 66)**	
Recepção/produção de textos em detrimento dos aspectos gramaticais	10	23.2%	09	13.6%
Gramática em detrimento dos aspectos de recepção e produção de textos	11	25.5%	26	39.3%
Ambos os aspectos	19	44.1%	25	37.8%
N/R	03	6.9%	06	9.0%
Total	43	99.7%	66	99.7%

15 A DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA LHE OFERECEU OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS PARA ATUAR NA ÁREA DE PORTUGUÊS E LITERATURAS DE MODO:

	FECILCAM		Outras instituições	
Excelente	03	6.9%	03	4.5%
Bom	21	48.8%	18	27.2%
Médio	08	18.6%	20	30.3%
Razoável	05	11.6%	14	21.2%
Fraco	03	6.9%	06	9.0%
sofrível	01	2.3%	01	1.5%
N/R	02	4.6%	04	6.0%
Total	43	99.7%	66	99.7%

16 QUANTO AO TRABALHO DESENVOLVIDO NA GRADUAÇÃO COM OS CONTEÚDOS DE LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA (BRASILEIRA E/OU PORTUGUESA), VOCÊ ACREDITA QUE ELES O PREPARARAM PARA ATUAR EM SALA DE AULA:

	FECILCAM		Outras instituições	
Satisfatoriamente, pois tudo o que necessita na área foi lido e trabalhado nas aulas de Literaturas	05	11.6%	07	10.6%
Razoavelmente, pois há assuntos para os quais você sente necessitar de mais leituras e estudos, já que foram trabalhados muito superficialmente durante o curso	29	67.4%	51	77.2%
Insatisfatoriamente, pois você sente muita dificuldade no trabalho com as Literaturas, já que muitos conteúdos nunca foram trabalhados durante o curso	05	11.6%	05	7.5%
N/R	04	9.3%	03	4.5%
Total	43	99.9%	66	99.8%

17 ASSIM VOCÊ DIRIA QUE OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS DURANTE A GRADUAÇÃO NA ÁREA DAS LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DISCIPLINAS AFINS FOI:

	FECILCAM		Outras instituições	
Excelente	03	6.9%	02	3.0%
Bom	22	51.1%	22	33.3%
Médio	07	16.2%	20	30.3%
Razoável	04	9.3%	14	21.2%
Fraco	04	9.3%	03	4.5%
Sofrível	00	0.0%	00	0.0%
N/R	03	6.9%	05	7.5%
Total	43	99.7	66	99.8%

'Alguns professores eram excelentes, porem outros deixaram muito a desejar. Algumas aulas eram ' matadas', não se exigia leituras mais profundas que hoje fazem falta para nossa atuação em sala de aula.'

18 COM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS E AO TRABALHO COM LÍNGUA INGLESA DURANTE A GRADUAÇÃO, VOCÊ ACREDITA QUE ELES O PREPARAM PARA ATUAR EM SALA DE AULA :

	FECILCAM		Outras instituições	
Satisfatoriamente, pois você se sente competente nas diversas habilidades, resultado do trabalho desenvolvido nas aulas de Língua Inglesa durante o curso de Letras	06	13.9%	02	3.0%
Razoavelmente, pois lhe falta um domínio maior da língua inglesa, já que tudo foi visto muito rapidamente, faltando oportunidade para um uso real da nova língua	33	76,7%	46	69.6%
Insatisfatoriamente, pois você sente muita dificuldade no trabalho com a língua inglesa, sem ter a competência mínima para uma atuação na área.	00	0.0%	09	13.6%
N/R	04	9.3%	09	13.6%
Total	43	99.9%	66	99.8%

19 CLASSIFIQUE O CONHECIMENTO EM LÍNGUA INGLESA ADQUIRIDO NA GRADUAÇÃO COMO:

Produção do discurso oral –
(Capacidade de interagir oralmente de maneira adequada a diferentes situações de uso da nova língua)

	Excelente		Bom		Medio		Razoavel		Fraco		Sofrível			
N/R	total													
FECILCAM	01	2.3%	06	13.9%	12	27.9%	12	27.9%	06	13.9%	03	6.9%	03	6.9%	43	
Outras instituições	00	0.0%	03	4.5%	09	13.6%	13	19.6%	22	33.3%	12	18.1%	07	10.6%	66	

Compreensao do discurso oral (Capacidade de entender filmes, músicas, conferências, ou nativos)

	Excelente		Bom		Médio		Razoável		Fraco					
Sofrível	N/R		total											
FECILCAM	00	0.0%	05	11.6%	09	20.9%	14	32.5%	10	23.2%	02	4.6%	03	6.9%	43	
Outras instituições	00	0.0%	03	4.5%	09	13.6%	20	30.3%	22	33.3%	07	10.6%	05	7.5%	66	

Compreensão do discurso escrito
(Ler com compreensão qualquer tipo de textos de revistas, livros, cartas)

	Excelente		Bom		Médio		Razoável		Fraco					
Sofrível	N/R		total											
FECILCAM	03	6.9%	12	27.9%	10	23.2%	11	25.5%	03	6.9%	01	2.3%	03	6.9%	43	
Outras instituições	00	0.0%	08	12.1%	13	19.6%	25	37.8%	11	16.6%	03	4.5%	06	9.0%	66	

Produção do discurso escrito
Capacidade de se comunicar por escrito em língua inglesa adequando a linguagem às necessidades

	Excelente		Bom		Médio		Razoável		Fraco					
Sofrível	N/R		totall											
FECILCAM	03	6.9%	08	18.6%	10	23.2%	11	25.5%	06	13.9%	02	4.6%	03	6.9%	43	
Outras instituições	00	0.0%	10	15.1%	14	21.2%	21	31.8%	13	19.6%	03	4.5%	05	7.5%	66	

Competência lingüística
(Bom domínio do sistema de regras que regem a nova língua)

	Excelente		Bom		Médio		Razoável		Fraco		Sofrível			
N/R			total											
FECILCAM	06	13.9%	13	30.2%	08	18.6%	09	20.9%	04	9.3%	00	0.0%	03	6.9%	43	
Outras instituições	09	13.6%	17	25.7%	21	31.8%	12	18.1%	05	7.5%	02	3.0%	05	7.5%	66	

COMENTÁRIOS IMPORTANTES DE EGRESSOS

FECILCAM

' Penso que tive uma boa formação porque paralelo ao curso superior, eu fazia cursos que me ajudaram a melhorar o meu inglês. Acredito que apenas com o que aprendi na Faculdade, eu não teria hoje a facilidade que tenho com a língua. Alguns professores eram excelentes, tentaram nos dar uma verdadeira formação, mas faltavam condições. Não tínhamos laboratório de línguas, computadores, etc.'

O I:

1- ' Senti necessidade de muitos cursos de atualização.'

2- Nunca se tem cursos na área de língua inglesa

20 APONTE AS RAZOES PELA RESPOSTA ACIMA, CLASSIFICANDO SUAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA GRADUAÇÃO: (F=FREQUENTEMENTE, AV= ALGUMAS VEZES, R =RARAMENTE, N=NUNCA)

AS AULAS ERAM DADAS INTEGRALMENTE EM INGLÊS, ASSIM VOCÊ PODE DESENVOLVER SUA CAPACIDADE DE PRODUÇÃO E COMPREENSÃO NA NOVA LÍNGUA										
	F		AV		R		N		N/R	
FECILCAM	06	13.9%	15	34.8%	17	39.5%	02	4.6%	03	6.9%
Outras instituições	07	10.6%	19	28.7%	22	33.3%	09	13.6%	09	13.6%

AS AULAS ERAM DADAS EM PORTUGUÊS E MUITO POUCO LHE ERA COBRADO EM INGLÊS										
	F		AV		R		N		N/R	
FECILCAM	12	27.9%	12	27.9%	14	32.5%	01	2.3%	04	9.3%
Outras instituições	25	37.8%	12	18.1%	13	19.6%	04	6.0%	12	18.1%

O EXCESSIVO NUMERO DE ALUNOS POR TURMA DIFICULTAVA O ATENDIMENTO INDIVIDUAL										
	F		AV		R		N		N/R	
FECILCAM	31	72.0%	04	9.3%	03	6.9%	03	6.9%	02	4.6%
Outras instituições	37	56.0%	11	16.6%	04	6.0%	04	6.0%	10	15.1%

AS AULAS ERAM DINÂMICAS E ESTIMULAVAM A INTERAÇÃO E O ENVOLVIMENTO										
	F		AV		R		N		N/R	
FECILCAM	10	23.2%	21	48.8%	09	20.9%	01	2.3%	02	4.6%
Outras instituições	06	9.0%	23	34.8	17	25.7%	08	12.1%	12	18.1%

FORAM PEDIDAS INÚMERAS LEITURAS DE LIVROS E ARTIGOS EM INGLÊS, FACILITANDO ASSIM A COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO										
	F		AV		R		N		N/R	
FECILCAM	03	6.9%	19	44.1%	13	30.2%	05	11.6%	03	6.9%
Outras instituições	04	6.0%	13	19.6%	16	24.2%	22	33.3%	11	16.6%

TODOS OS TRABALHOS ERAM FEITOS EM INGLÊS,PARA DESENVOLVER SUA PRODUÇÃO NA LÍNGUA ESCRITA										
	F		AV		R		N		N/R	
FECILCAM	11	25.5%	17	39.5%	08	18.6%	03	6.9%	04	9.3%
Outras instituições	11	16.6%	16	24.2%	17	25.7%	12	18.1%	10	15.1%
UM TRABALHO MINUCIOSO COM A GRAMÁTICA FOI FEITO PARA GARANTIR O DOMÍNIO DO CÓDIGO DA LÍNGUA										
	F		AV		R		N		N/R	
FECILCAM	11	25.5%	17	39.5%	12	27.9%	01	2.3%	02	4.6%
Outras instituições	09	13.6%	24	36.3%	09	13.6%	12	18.9%	12	18.9%

21 QUANTO `A COMPETÊNCIA DISCURSIVA NA ÁREA DE LÍNGUA INGLESA, VOCÊ DIRIA QUE A GRADUAÇÃO EM LETRAS O TENHA PREPARADO MELHOR PARA TRABALHAR COM:

	FECILCAM (Calculo sobre 43)		**Outras instituições (Calculo sobre 66)**	
Recepção e produção de textos escritos em detrimento dos aspectos gramaticais	15	34.8%	15	22.7%
Produção e recepção de textos orais e pouca ênfase na compreensão e produção de textos escritos	06	13.9%	08	12.1%
Trabalho minucioso com a gramática em detrimento dos aspectos de recepção e produção de textos orais ou escritos	14	32.5%	29	43.9%
Em ambos os aspectos	05	11.6%	04	6.0%
N/R	03	6.9%	10	15.1%
Total	43	99.7	66	99.8%

22 CITE OU NUMERE (ORDEM CRESCENTE) OS FATORES QUE CONCORRERAM PARA A SUA ATUAL COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA NA LÍNGUA INGLESA

	FECILCAM (Calculo sobre 43)		**Outras instituições (Calculo sobre 66)**	
à graduação em Letras	10 10	23.2%	18 11	27.2%
a cursos particulares	18 03	41.8%	24 10	36.3%
a curso de pós-graduação	02 02	4.6%	01 05	1.5%
a cursos feitos nos NAPs	01 01	2.3%	01 01	1.5%
a estudo individual	07 15	16.2%	08 15	12.1%
Outros Tentativas de conversação entre os professores	01	2.3%	00 01	0.0%
N/R	04 10	9.3%	14 23	21.2%
Total	43	99.7%	66	99.8%

22 A DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA LHE OFERECEU OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS PARA ATUAR NA ÁREA DE LÍNGUA INGLESA DE MODO:

	FECILCAM		OUTRAS INSTITUIÇÕES	
EXCELENTE	04	9.3%	00	0.0%
BOM	18	41.8%	10	15.1%
MÉDIO	08	18.6%	15	22.7%
RAZOÁVEL	09	20.9%	26	39.3%
FRACO	02	4.6%	06	9.0%
SOFRÍVEL	02	4.6%	01	1.5%
N/R	00	0.0%	08	12.1%
TOTAL	43	98.8%	66	99.7%

23 AS PRÁTICAS DE ENSINO DEVERIAM :

Sugestões	FECILCAM	Outras Instituições
Começar desde o inicio do curso	08	03
Desencadear analise e reflexão do atual sistema educacional com propostas alternativas para a transformação	11	13
Ser desenvolvidas como projetos	**10**	**21**
Ser divididas em parte teórica e parte pratica	06	11
Ser trabalhadas por vários professores	14	21
Dar um tempo maior para o aluno-professor reger mais aulas	**07**	**04**
Ser voltadas totalmente a analise, produção e testagem materiais pedagógicos	13	14
Ser desenvolvidas em forma de microensino	31	37
Ser feitas em anos diferentes para os dois ensinos	08	15
N/R	00	10

Obs: Não foi possível fazer o total de respostas em porcentagens, porque os professores puderam escolher várias alternativas.

24 DIANTE DAS DIFICULDADES GERAIS QUE VOCÊ ENCONTRA HOJE NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL, VOCÊ ATRIBUI A RESPONSABILIDADE: (ORDEM CRESCENTE, EM CASO DE MAIS QUE UMA)

	FECILCAM		**Outras instituições**	
À pouca qualificação profissional dos professores do curso de Letras	03 14	6.9% 32.5%	01 05	1.5% 7.5%
À estrutura curricular fixa e arcaica do curso de Letras	08 24	18.6% 55.8%	01 05	1.5% 7.5%
Ao pouco uso de materiais pedagógicos atualizados	**09** 07	**20.9%** 16.2%	**08** 25	**12.1%** 37.8%
Ao nenhum uso de tecnologia avançada como computadores, Internet, entre outros	04 03	9.3% 6.9%	04 09	6.0% 13.6%
Às condições nas quais você estudou, tais como distância, trabalho em tempo integral, pouco tempo para dedicação e estudo	10 07	23.2% 16.2%	02 06	3.0% 9.0%
Ao fraco ensino médio que não lhe ofereceu os requisitos necessários para acompanhar devidamente o curso de Letras	**04** 04	**9.3%** 9.3%	**08** 02	**12.1%** 3.0%
Ao seu pouco interesse pelo curso ou pelas habilitações oferecidas	00 00	0.0% 0.0%	00 00	0.0% 0.0%
N/R	05 06	11.6% 13.9%	14 14	21.2% 21.2%
Outros	01 01	2.3% 2.3%	00 00	0.0% 0.0%

25 NO QUE DIZ RESPEITO `A RELAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE A TEORIA (CURSO) E A PRÁTICA (ASPECTO PROFISSIONAL), O CURSO DE LETRAS FOI MENOS EFICIENTE EM:

	FECILCAM		**Outras instituições**	
Prepará-lo para os conteúdos exigidos na escola - Aspectos técnicos como livros de chamada, elaboração de unidades, planejamento, aulas, projetos	07	16.2%	05	7.5%
Prepará-lo para o dia a dia da sala de aula e da escola - Aspectos político-sociais como preparo para enfrentar os problemas de sala de aula	16	37.2%	25	37.8%
Prepará-lo para trabalhar com os conteúdos exigidos nos currículos das escolas – Aspecto das competências necessárias a um professor	**10**	**23.2%**	**24**	**36.3%**
N/R	05	11.6%	12	18.1%

26 AO COMPARAR SUA FORMAÇÃO COM OUTROS PROFISSIONAIS FORMADOS EM OUTRAS INSTITUIÇÕES, E EM ANOS ANTERIORES E FRENTE ÀS NOVAS EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS, VOCÊ ACREDITA QUE:

	FECILCAM		**Outras instituições**	
Esta melhor preparado que eles	11	25.5%	10	15.1%
Está pior preparado que eles	04	9.3%	06	9.0%
Está tão preparado quanto eles para as novas exigências educacionais.	10	23.2%	20	30.3%
A única diferença é o tempo de experiência.	**12**	**27.9%**	**20**	**30.3%**
N/R	06	13.9%	10	15.1%
' Quanto ao nível de 3. grau, as vezes me sinto pior preparada, mas ao fazer o curso de pós, acho que superei muitos colegas.'				

27 CASO VOCÊ PUDESSE REALIZAR MUDANÇAS NO CURSO DE LETRAS/FECILCAM, VOCÊ MODIFICARIA (ORDEM CRESCENTE)

	FECILCAM		**Outras instituições**	
Os conteúdos aplicados, pois os mesmos não o prepararam para atuar em sala	19 04		12	
A grade curricular, pois há disciplinas desnecessárias para o curso e outras que estão faltando	22 04		15	
As Práticas de Ensino , pois o tempo para tais disciplinas é muito curto	**26** 02		**17**	
O aspecto didático/pedagógico dos professores do curso	17 01		13	
A carga horária das disciplinas básicas do curso (Citar ao menos duas)	14 00		57	
N/R	09			

28- Sugira disciplinas que você acredita estarem faltando no curso de Letras

EGRESSOS DA FECILCAM

1- Produção textual – 2

2- Filosofia da Educação – 1
3- Filosofia - 4
4- Aulas no laboratório de línguas
5- Relacionamento humano
6- Sociologia- 2
7- Filosofia - 5
8- Historia
9- Fonética e fonologia da língua inglesa
10- Metodologia da produção cientifica – 2
11- Leitura e produção de texto
12- Semiótica
13- Filosofia do Pensamento da Linguagem

EGRESSOS DE OUTRAS INSTITUIÇÕES

1- Sociologia
2- Literatura Infanto-juvenil
3- Semiótica

Sugestões para aumento de carga horária nas disciplinas:

EGRESSOS DA FECILCAM

Língua inglesa – 6
Língua portuguesa – 6
Literatura Brasileira – 2
Todas as materiais básicas do curso –1
Fundamentos da educação e Didática com carga horária maior – 1

EGRESSOS DE OUTRAS INSTITUIÇÕES

Literatura Inglesa - 3
Produção de textos
Português
Inglês
Literatura brasileira
Interpretação de textos
Língua Inglesa com enfoque na parte oral

Comentários importantes a respeito do curso de Letras da FECILCAM

1- 'Os alunos deveriam estar em constante acompanhamento, atualizados com os novos paradigmas em LE, através de leituras indicadas pelos professores.'
2- Prática de Ensino desde o primeiro ano
3- 'Deveria-se ou aumentar a carga horária de Latim, para que pudéssemos aprender alguma coisa, ou que fosse eliminado. Como esta não e possível continuar.'
4- 'Penso que a principal razão pela preferência pelo inglês e gostar da disciplina, de trabalhar com a mesma e ter certa facilidade para tal.'
5- 'Gostaria de dizer que os professores de Língua Inglesa da FECILCAM eram bons, mas as aulas eram extremamente tradicionais. Não se falava Inglês. Apenas durante a Pratica de Ensino e que pudemos compreender o que e como seria dar boas aulas de Inglês.'
6- 'Minhas respostas foram baseadas no curso que conclui em 1988. Mastenho consciência de que os acadêmicos atuais tem saído bem mais preparados, pois hoje a realidade da

FECILCAM é outra. Os professores atuais desta instituição estão melhor preparados do que os de minha época de formação.'

COMENTÁRIOS IMPORTANTES A RESPEITO DOS CURSOS DE LETRAS E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1- 'Não me formei aqui, mas sei que a FECILCAM é muito boa.'
2- Os cursos de Letras deveriam tentar fazer com que seus alunos conseguissem alcançar a fluência na língua inglesa.
3- Oferecer material didático pedagógico para os graduandos de inglês.
4- ' A maior parte dos conhecimentos relativos a novas abordagens e técnicas para o ensino de Língua inglesa me foram passadas em cursos com professores de Faculdades e Universidades do Paraná após a conclusão de minha faculdade. Muitos professores universitários estão inovando e fazendo um bom trabalho.'
5- O próprio sistema faz com que o professor sinta-se desmotivado a dar aula qualificada e a realizar em conjunto (aluno x professor) uma conversação em inglês.
6- Minha maior dificuldade em língua inglesa e que estudei em sala com 120 alunos, poucas aulas, professor muito antigo. Nunca trabalhamos com musica ou listen (sic). Tenho procurado com Vale Saber, Pós e encontros para melhorar, mas ainda 'e pouco.
7- Em geral, ou seja, em todas as faculdades esta faltando trabalhar com a realidade que nos encontramos na sala de aula, que e outra.
8- Acredito que faltam disciplinas, mas sim que sejam melhor estruturadas.
9- Melhorar a disciplina de Língua inglesa, principalmente com técnicas mais modernas de acordo com a realidade atual. (FAFIJAN)
10- ' Não conheço a FECILCAM, mas ressalto que nas duas avaliações do MEC a nota obtida pela minha faculdade foi D (UNIPAR)

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ

CURSO : _____NAP:_____BANDA : _____

Este questionário é uma iniciativa do Conselho Consultivo que atua junto à SEED visando melhorar cada vez mais o Programa de Capacitação dos Professores de Inglês do Estado do Paraná. Os dados obtidos servirão de base para ações futuras. Sua participação é muito importante! Nossos agradecimentos pela sua contribuição.

INFORMAÇÕES GERAIS:

1. **Ano de formatura:** _____
2- **Instituição:** _____
3- **Pós-graduação:** ( ) não ( ) sim ( ) na área de atuação ( ) fora da área
4- **Área(s) de atuação no(s) Ensino (s)** :

4.1. Língua Inglesa ( ) Fundamental -5ª e 6ª séries ( ) Fundamental - 7ª e 8ª séries ( ) Médio ( ) Superior

4.2. Língua Portuguesa ( ) Fundamental -5ª e 6ª séries ( )Fundamental - 7ª e 8ª séries ( ) Médio ( ) Superior

4.3. Literatura Brasileira ( ) Fundamental - 5ª e 6ª séries ( )Fundamental - 7ª e 8ª séries ( ) Médio ( ) Superior

4.4. Outras literaturas ( ) Fundamental -5ª e 6ª séries ( ) Fundamental - 7ª e 8ª séries ( ) Médio ( ) Superior

5- **Cidade onde leciona:** _____

6- **Condição Profissional:** ( ) CLT ( ) estatutário ( ) escola particular ( ) particular

7- **Tempo de atuação**:

7.1. Inglês (anos): ( )menos de um ( ) de 1 a 5 ( ) 6 a 10 ( ) de 11 a 20 ( ) mais de 20

7.2. Português: ( )menos de um ( ) de 1 a 5 ( ) 6 a 10 ( ) de 11 a 20 ( ) mais de 20

7.3. Lit. Brasileira: ( )menos de um ( ) de 1 a 5 ( ) 6 a 10 ( ) de 11 a 20 ( ) mais de 20

7.4. Outras Literaturas:( )menos de um ( ) de 1 a 5 ( ) 6 a 10 ( ) de 11 a 20 ( ) mais de 20

8- **Disciplina preferida para atuação:**

( ) Português ( ) Inglês ( ) Lit.Brasileira ( ) Outras

9- **Razões pela preferência** (ordem crescente, sendo 1 para a razão mais forte)

( ) Sente-se bem qualificado e preparado nesta área.

( ) A graduação lhe ofereceu o suporte necessário para lecionar esta disciplina.

( ) A disciplina preferida é mais valorizada pela escola, pais e comunidade.

( ) Os alunos participam e se envolvem muito mais com as aulas.

( ) Outros (mencione outras razões).

_____

10- Média de alunos por sala:

( ) até 20 ( ) 20 a 30 ( ) 30 a 40 ( ) acima de 40

11- Condições de trabalho com a língua inglesa oferecidas pela escola onde atua:

( ) sala ambiente ( ) sala de tv e vídeo ( ) aparelhos de som ( ) dicionários

( ) materiais como papel, cartolinas...( ) livros didáticos ( ) revistas ( ) outros _____

INFORMAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO OBTIDA NA GRADUAÇÃO

12- Com relação aos conteúdos e ao trabalho com Língua Inglesa durante a graduação, você acredita que eles o preparam para atuar em sala de aula :

( ) satisfatoriamente, pois você se sente competente nas diversas habilidades, resultado do trabalho desenvolvido nas aulas de Língua Inglesa durante o curso de Letras.

( ) razoavelmente, pois lhe falta um domínio maior da língua inglesa, já que tudo foi visto muito rapidamente, faltando oportunidade para um uso real da nova língua.

( ) insatisfatoriamente, pois você sente muita dificuldade no trabalho com a língua inglesa, sem ter a competência mínima para uma atuação na área.

13- Classifique o conhecimento em Língua inglesa adquirido na graduação como:

(E) Excelente **(B)** Bom **(M)** Médio **(R)** Razoável **(F)** Fraco **(S)** Sofrível

( ) Proficiência oral – capacidade de se comunicar oralmente de maneira adequada em língua inglesa

( ) Capacidade de entender filmes, músicas ou falantes nativos.

( ) Ler com compreensão qualquer tipo de textos de revistas, livros, cartas.

( ) Capacidade de se comunicar por escrito em língua inglesa usando a linguagem padrão.

( ) Bom domínio da gramática.

( ) 0utros. _____

14- Aponte as razões para a resposta acima, classificando suas aulas de inglês na graduação (use o código:**F**=freqüentemente **AV**= algumas vezes **R**=raramente **N**= nunca):

( ) As aulas eram dadas integralmente em inglês, assim você pode desenvolver sua capacidade de produção e compreensão oral.

( ) As aulas eram dadas em português e muito pouco lhe era cobrado em inglês.

( ) O excessivo número de alunos por turma dificultava o atendimento individual.

( ) As aulas eram dinâmicas e estimulavam a interação e o envolvimento.

( ) Foram pedidas inúmeras leituras de livros e artigos em inglês, facilitando assim a compreensão do discurso escrito.

( ) Todos os trabalhos eram feitos em inglês para desenvolver a produção escrita.

( )Foi feito um trabalho minucioso com a gramática para garantir o domínio do código da língua.

( ) Outros. _____

15- Com relação à competência discursiva na área de Língua Inglesa, ou seja, a sua capacidade de usar a nova língua no discurso e não só em frases isoladas, você diria que a graduação em Letras o preparou melhor através de :

(Ordene colocando 1 para o item mais enfatizado)

( ) recepção e produção de textos escritos.

( ) produção e recepção de textos orais e pouca ênfase na compreensão e produção de textos escritos.

( ) trabalho minucioso com a gramática em detrimento dos aspectos de recepção e produção de textos orais ou escritos.

( ) um trabalho eficaz em todos os aspectos.

16- A disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa lhe ofereceu os fundamentos teóricos e práticos para atuar na área de Língua Inglesa de modo:

( ) Excelente ( ) Bom ( ) Médio ( ) Razoável ( ) Fraco ( ) Sofrível

17- As Práticas de Ensino deveriam :

( ) ser feitas em anos diferentes. ( ) começar desde o início do curso.

( ) ser desenvolvidas como projetos. ( ) ser trabalhadas por vários professores.

( ) ser divididas em parte teórica e parte prática.

( ) ser voltadas para a análise, produção e testagem de materiais pedagógicos.

( )desencadear análise e reflexão do atual sistema educacional com propostas alternativas para a transformação.

( ) ser desenvolvidas em forma de microensino, ou seja, simulação de aulas.

( ) dar mais tempo para o aluno-professor assumir o papel de professor em turmas diversas.

18- Diante das dificuldades gerais que você encontra hoje no exercício profissional, você atribui a responsabilidade: (numerar em ordem crescente, em caso de mais do que uma resposta)

( ) À pouca qualificação profissional dos professores do Curso de Letras.

( ) À estrutura curricular fixa e arcaica do Curso de Letras.

( ) Ao pouco uso de materiais pedagógicos atualizados.

( ) Ao nenhum uso de tecnologia avançada como computadores, internet, etc.

( ) Às condições nas quais você estudou, tais como distância, trabalho em tempo integral, pouco tempo para dedicação e estudo.

( ) Ao ensino médio que não lhe ofereceu os requisitos necessários para acompanhar devidamente o Curso de Letras.

( ) Ao seu pouco interesse pelo curso ou pelas habilitações oferecidas.

( ) Ao pouco tempo dedicado ao estudo extra-classe.

19- No que diz respeito `a relação necessária entre a teoria (curso) e a prática (aspecto profissional), você acredita que o Curso de Letras foi menos eficiente em:

( ) prepará-lo para os conteúdos exigidos na escola - aspectos técnicos como livros de chamada, elaboração de unidades, planejamento, aulas, projetos.

( ) prepará-lo para o dia-a-dia da sala de aula e da escola - aspectos político-sociais como preparo para enfrentar os problemas de sala de aula.

( ) prepará-lo para trabalhar com os conteúdos exigidos nos currículos das escolas

INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS

20- Cite ou numere (ordem crescente, sendo 1 o fator mais importante) os fatores que concorreram para o desenvolvimento de sua competência lingüístico-comunicativa na língua inglesa, antes do ingresso no Programa de Capacitação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná.

( ) à graduação em Letras.

( ) a cursos particulares.

( ) quantos

( ) quais? _____

( ) a curso de pós-graduação

( ) a cursos feitos nos NAPs nas universidades.

( ) a estudo individual.

( ) outros. _____

21 – Selecione os cursos que você está fazendo ou fez no ano de 2000 buscando melhorar o seu nível de competência em Inglês:

( ) Curso da Open University ( ) Curso de Proficiência para Professores

( ) Internet English ( ) Programa de Rádio da BBC

( ) Imersão em Faxinal/2000

22- Avalie o curso que você fez, dando sugestões para melhorá-lo. (Pontue de 1 a 5, sendo 1 a sugestão mais importante).

23- Avalie o teste de entrada e o de saída da SEED: capacidade de medir o que você sabe em inglês, nível de dificuldade, importância para o professor de inglês saber o seu possível nível de competência, medo e insegurança gerados antes e depois dos testes, outros.

24- Avalie seu tutor quanto à: competência / capacidade de compartilhar os conhecimentos/ relacionamento/ disponibilidade/ outros.

Nome do tutor: _____ **NAP de** _____

25- Aponte o que você gostaria de fazer para seu aperfeiçoamento em inglês em 2001.

APÊNDICE 2

PROJETO DE PESQUISA: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURSO DE LETRAS QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS INGRESSANTES DO CURSO DE LETRAS/FECILCAM-2000 – (QAI-00)

Número de participantes:

1 Dados Pessoais:

1.1 Idade:

1.2 Sexo:

1.3 Ensino Médio:

2 Atividades desenvolvidas:

2.1 Já lecionou?

2.2 Está lecionando atualmente?

3 Formação extracurricular:

3.1 Já fez algum curso particular de uma LE?

3.2 Está cursando inglês atualmente?

3.3 Já participou de algum curso de extensão/capacitação de Inglês?

4 Razões para a escolha do curso de Letras:

5 Preferências quanto as disciplinas com direito a lecionar após graduado:

6 Preferências por idiomas, se possíveis de serem cursados em Letras:

7 Expectativas quanto ao curso de Letras:

8 Expectativas quanto ao domínio da língua inglesa a ser alcançado ate o final do curso:

TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS INGRESSANTES DO CURSO DE LETRAS/FECILCAM-1999– (QAI-99)

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 39

1 DADOS PESSOAIS:

1.1 IDADE:

Idade	7	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	30	31	33	34
n.	01	08	05	05	02	01	03	01	02	01	02	02	01	03	01	01

Média de idade: 22 anos e 7 meses

1.2 SEXO:

Sexo	n.	%
Masculino	**07**	**27.9%**
Feminino	**32**	**82.0%**
Total	**39**	**99.9%**

1.3 ENSINO MÉDIO:

Cursos		
Ed. Geral	19	48.7%
Magistério *	14	35.8%
Contabilidade	05	12.8%
N/R	01	3.5%

2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Só estuda	07	17.9%
Estuda e trabalha	32	82.0
Total	30	99.9%

2.1 JÁ LECIONOU?

Não	25		
Sim	14	Disciplinas	
		Pré-escola	01
		Series iniciais	09
		Inglês	04

2.2 ESTÁ LECIONANDO ATUALMENTE?

Não	31	79.4%			
Sim	08	20.5%	Disciplinas		
				Pré-escola	06
				Cursos	01
				Inglês	01

3 FORMAÇÃO EXTRACURRICULAR:

3.1 JÁ FEZ ALGUM CURSO PARTICULAR DE UMA LE?

Não	25				
Sim	14				
		Qual (s)			
			Inglês	06	Básico – 04 Avançado - 02
			Espanhol	03	Curso completo –02
			Francês	02	Um ano – 02
			Italiano	01	Curso completo - 01
			N/R	02	

3.2 ESTÁ CURSANDO INGLÊS ATUALMENTE?

Não	15	38.4%		
Sim	24	61.5%		
			Nível	
				Basico – 10
				Intermediario – 08
				Avancado – 04
				Não mencionou – 02

3.3 JÁ PARTICIPOU DE ALGUM CURSO DE EXTENSÃO/CAPACITAÇÃO DE INGLÊS?

Não	31	79.4%		
Sim	08	20.5%	Qual (s)?	
				Semana de Letras - 08

4 RAZÕES PARA A ESCOLHA DO CURSO DE LETRAS:

1. Por gostar de línguas	11
2. Identificação com o curso	09
3. Mais próximo do curso pretendido	08
4. Gostar da área de Educação	08
5. Por faltar o curso pretendido na instituição	07
6. Por já dar aulas	06
7. Gostar de Inglês	05
8. Gostar de Português	04
9. Gostar de Literatura	04
10. Por ser um faculdade publica	04
11. Ampliar os conhecimentos gerais e a visão de mundo	04
12. Bom campo de trabalho	04
13. Embasamento para outro curso	04
14. Aprofundar o conhecimento de língua materna	02

15. Não passou no curso pretendido	02
16. Não ter calculo	02
17. Artes e escrever	02
18. Melhor curso da FECILCAM	01
19. Despertar o senso critico	01
20. Fácil ingresso	01

5 PREFERÊNCIAS QUANTO AS DISCIPLINAS COM DIREITO A LECIONAR APÓS GRADUADO: CONTINUA

	1. opção	2. opção	3. opção	4. opção	5. opção	6. opção
Língua Portuguesa Ens. Fundamental	07 17.9%	04 10.2%	09 23.0%	08 20.5%	04 10.2%	02 5.1%
Língua Portuguesa Ens. Médio	07 17.9%	12 30.7%	02 5.1%	08 20.5%	05 12.8%	01 2.5%
Literaturas de L. Portuguesa	09 23.0%	03 7.6%	09 23.0%	02 5.1%	04 10.2%	06 15.3%
Língua Inglesa Ens. Fundamental	07 17.9%	10 25.6%	05 12.8%	07 17.9%	03 7.6%	00 0.0%
Língua Inglesa Ens. Médio	08 20.5%	09 23.0%	06 15.3%	02 5.1%	07 17.9%	01 2.5%
Literaturas de L. Inglesa	01 2.5%	01 2.5%	07 17.9%	01 2.5%	03 7.6%	16 41.0%
N/R	00	00	01	11	13	13
	0.0%	0.0%	2.5%	28.2%	33.3%	33.3%

6 PREFERÊNCIAS POR IDIOMAS, SE POSSÍVEIS, DE SEREM CURSADOS EM LETRAS:

1. Português (literatura/lingüística)	00	0.0%		
2. Português e Inglês	15	38.4%		
3. Português e outra LE	02	5.1%		
4. Somente línguas estrangeiras	02	5.1%		
5. Português/ Inglês/ outra LE	20	51.2%	Espanhol	15
			Francês	09
			Italiano	09
			Alemão	02
			Japones	01
			Chines	01
			Arabe	01
			Latim	01
			N/R	17
Total	39	98.8%		

7 EXPECTATIVAS QUANTO AO CURSO DE LETRAS:

Objetivos a serem alcançados ao final do curso		
Competência na área	36	92.3%
Bom emprego	11	28.2%
Embasamento para novos estudos	08	20.5%
Maior capacidade para viver em sociedade	03	7.6%

Valorização pessoal	03	7.6%
Ótimo professor	03	7.6%
Ter boa conduta profissional	02	5.1%
Dar aulas em escolas especializadas	02	5.1%
Dar aulas em cursinhos ou nos ensinos fundamental e médio	02	5.1%
Aperfeiçoar a produção escrita	02	5.1%
Ensinar Inglês para crianças	02	5.1%
Mais cultura	01	2.5%
Maior capacidade critica	01	2.5%

8 EXPECTATIVAS QUANTO AO DOMÍNIO DA LÍNGUA INGLESA A SER ALCANÇADO ATÉ O FINAL DO CURSO: CONTINUA

Domínio da Língua Inglesa	1. opção	2. opção	3. opção	4. opção	5. opção
1. Falar fluentemente	22 56.4%	06 15.3%	04 10.2%	04 10.2%	01 2.5%
2. Entender musicas, filmes, palestras, conversar com nativos	08 20.5%	16 41.0%	05 12.8%	02 5.1%	05 12.8%
3. Ler com bom nível de compreensão qualquer tipo de texto em língua inglesa	04 10.2%	09 23.0%	11 28.2%	09 23.0%	02 5.1%
4. Ter um bom domínio da produção do discurso escrito em inglês	01 2.5%	05 12.8%	13 33.3%	13 33.3%	03 7.6%
CONCLUSÃO					
5. Entender a gramática da língua inglesa com profundidade	03 7.6%	01 2.5%	04 10.2%	08 20.5%	18 46.1%
6. N/R	01 2.5%	02 5.1%	04 10.2%	03 7.6%	10 25.6%

PROJETO DE PESQUISA: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURSO DE LETRAS
QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS INGRESSANTES DO CURSO DE LETRAS/FECILCAM-2000 – (QAI-01)

Nome:

Idade:

Ensino Médio:

Cursos de Línguas:

Últimos livros lidos:

Revistas ou jornais que usualmente lê:

Passatempos favoritos:

1. **Razões por ter escolhido LETRAS:**
2. **Suas expectativas quanto ao curso:**
3. **O papel do profissional da linguagem atualmente e o mercado de trabalho**
4. **Como você espera sair do curso de LETRAS?**
5. **Sua posição frente a aprendizagem de Inglês como instrumento de trabalho:**
6. **Comente sobre sua competência quanto a falar, ouvir, ler e escrever em inglês**
7. **Apresente como você assumirá a responsabilidade de sua formação futura quanto ao Ensino/aprendizagem de uma nova língua.**

TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS INGRESSANTES DO CURSO DE LETRAS-FECILCAM-2001 (QAI)

1 NÚMERO DE PARTICIPANTES: 47

2 IDADE

Idade	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	30	32	33	36	37	38	40	45
n.	04	04	06	04	05	02	01	02	03	03	01	02	02	02	01	02	01	01	01

Media de idade: 24 anos e 7 meses

3 ENSINO MÉDIO

Cidades			Cursos			Categoria		
Campo Mourão	19	40.4%						
Cidades da região	28	59.5%						
			Ed. Geral	20	42.5%			
			Magistério	19	40.4%			
			Contabilidade	04	8.5%			
			Edificações	02	4.2%			
			Supletivo	01	2.1%			
			Ad. Geral	01	2.1%			
						Publico	43	91.4%
						Privado	04	8.5%

4 CURSOS DE LÍNGUAS

Nenhum		Inglês Básico/ Intermediário		Inglês Avançado		Inglês no Exterior		Italiano Espanhol Alemão	02 02 01	4.2% 4.2% 2.1%
23	53.1%	13	27.6%	04	8.5%	02	4.2%		05	10.6%

5 ÚLTIMOS LIVROS LIDOS

Nenhum	10	21.2%	Literatura de massa	10	21.2%
Clássicos: Vestibular	19	40.4%	Lit. Contemporânea	05	10.6%
Clássicos: Lit. universal	01	2.1%	Lit. em língua inglesa	02	4.2%

REVISTAS E JORNAIS

Revistas	Semanais		Evangélicas		Cientificas		Populares		em inglês		nenhuma	
	22	46.8%	04	8.5%	06	12.7%	06	12.7%	01	2.1%	05	10.6%
Jornais	23	48.9%									nenhum	
											24	51.0%

PASSATEMPOS FAVORITOS

Ler	20	42.5%	Cinema	05	10.6%
Ouvir músicas	15	31.9%	Não respondeu	02	4.2%
Assistir TV	11	23.4%	Diversos	26	57.4%
Esportes	06	12.7%			

RAZÕES POR TER ESCOLHIDO O CURSO DE LETRAS

Entender e expressar-se adequadamente em português e em inglês	20	42.5%
Afinidades com o curso	16	34.0%
Gostar de inglês	10	23.4%
Gostar de literatura	09	19.1%
Gostar de português	03	6.3%
Querer ser professor de línguas	08	17.0%
Gostar de ler	05	10.6%
Adquirir mais conhecimentos e cultura de outros países	05	10.6%
Melhor curso da FECILCAM	03	6.3%
OUTROS	01	2.1%

EXPECTATIVAS QUANTO AO CURSO DE LETRAS:

Conseguir uma boa qualificação para a futura profissão	17	36.1%
Atender aos anseios e necessidades	13	27.6%
Adquirir mais conhecimentos	11	23.4%
Dominar com grande proficiência a língua inglesa	08	17.0%
Dominar muito bem as línguas materna e inglesa	06	12.7%
Curso dinâmico, interessante, mais prático do que teórico	03	6.3%
Instrumento para o alcance da cidadania	02	4.2%
Outros	02	4.2%

O MERCADO DE TRABALHO

10.1 O mercado de trabalho e os egressos de Letras		
10.1.1. Absorve os profissionais competentes	15	31.9%
10.1.2. Necessita de profissionais proficientes em línguas devido à globalização	09	19.1%
10.1.3. Mostra-se muito abrangente	07	14.8%
10.1.4. Sem muitas perspectivas	02	4.2%
10.1.5. Não respondeu	03	6.3%

10.2 O profissional da linguagem e o mercado de trabalho:		
10.2.1. Precisa ser bem qualificado	15	31.9%
10.2.2. Elemento muito importante frente à globalização	14	29.7%
10.2.3. Não é muito valorizado	02	4.2%
10.2.4. Formar cidadãos melhores e mais capacitados	03	6.3%
10.2.5. Necessita de constante atualização e dedicação	05	10.6%

COMO VOCÊ ESPERA SAIR DO CURSO DE LETRAS ?

1. Um profissional competente em todas as áreas de conhecimento necessárias ao exercício da profissão	34	72.3%
2. Com um bom domínio da língua inglesa	12	25.5%
3. Satisfeita por ter atendido aos meus anseios	06	12.7%
4. conhecendo literatura profundamente	02	4.2%
5. Melhor aiuno	02	4.2%
6. Conhecendo bem o latim	01	2.1%
7. Não respondeu	01	2.1%
8. Preparado para ser um bom professor	16	34.0%
9. Preparado para ser intérprete	03	6.3%
10. Editor de revistas e jornais	02	4.2%
11. Preparado para ingressar em Jornalismo	02	4.2%
Preparado para cursar ou trabalhar na área de publicidade e propaganda	01	2.1%

12. A APRENDIZAGEM DE UMA NOVA LÍNGUA (LÍNGUA INGLESA)

12.1. Suas impressões frente à aprendizagem de língua inglesa					
12.1.1. O mercado de trabalho exige um bom domínio da língua inglesa atualmente				35	74.4%
12.1.2.A globalização exige que se domine a língua inglesa				09	19.1%
12.1.3.É necessário falar a língua inglesa fluentemente para ser um bom profissional				03	6.3%
12.2. Fatores que o influenciam na aprendizagem de uma nova língua					
POSITIVOS			NEGATIVOS		
Autoconfiança	07	14.8%	Falta de bagagem prévia	05	10.6%
Importância	13	27.6%	Muita dificuldade para aprender	06	12.7%
Amplia horizontes	04	8.5%	Insegurança	04	8.5%
Vontade de aprender	04	8.5%	Timidez	02	4.2%
Gostar da língua	02	4.2%	Preferir Português	01	2.1%

13 COMENTE SOBRE SUA COMPETÊNCIA QUANTO AO USO DA LÍNGUA INGLESA, NAS CHAMADAS HABILIDADES : FALAR E ESCREVER, OUVIR E LER

Produção do discurso oral (speaking)	Bom nível de proficiência	4	8.5%
	Proficiência razoável em se expressar oralmente	9	19.1%
	Proficiência mínima para se expressar oralmente	15	31.9%
	Nenhuma proficiência	18	38.2%
	Não respondeu	1	2.1%
Produção do discurso escrito (writing)	Bom nível de proficiência	4	8.5%
	Proficiência razoável	5	10.6%
	Proficiência mínima	11	23.4%
	Nenhuma proficiência	21	44.6%
	Não respondeu	4	8.5%
Recepção do discurso oral (listening)	Bom nível de proficiência	3	6.3%
	Proficiência razoável	8	17.0%
	Proficiência mínima	18	38.2%
	Nenhuma proficiência	15	31.9%
	Não respondeu	3	6.3%
Recepção do discurso escrito (reading)	Bom nível de proficiência	5	10.6%
	Proficiência razoável	11	32.4%
	Proficiência mínima	14	29.7%

	Nenhuma proficiência	12	25.5%
	Não respondeu	2	4.2%

PROJETO DE PESQUISA: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURSO DE LETRAS

QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO

PARA ALUNOS DO 4º ANO DE LETRAS – 2000 (QA3)

1- **Procure definir o que e uma língua estrangeira**
2- **O que e ensinar uma língua estrangeira?**
3- **O que e aprender uma língua estrangeira?**
4- **Quais as competências básicas necessárias a um professor de LE?**
5- **O que você se sente capaz de fazer razoavelmente bem na LE (língua inglesa)?**
6- **Que partes ou pontos você acredita ter muita deficiência e que precisaria de mais estudo/prática/implementação para alcançar um nível razoável esperado em um professor de LE?**
7- **As disciplinas oferecidas durante o curso de Letras ofereceram a você condições para ser um bom profissional de LE? Por que?**
8- **O que você fez pela sua formação profissional em LE alem das atividades propostas pelos professores.**
9- **Quais são as suas expectativas quanto a disciplina Pratica de Ensino de Língua Inglesa?**
10- **Aponte seus desejos e necessidades na área e apresente maneiras de como implementá-los durante a disciplina Prática de Ensino neste semestre.**

PROJETO DE PESQUISA: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURSO DE LETRAS
TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO
PARA ALUNOS DO 4. ANO DE LETRAS – 2000 (QA3)

Número de participantes = 31

1 PROCURE DEFINIR O QUE E UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Língua estrangeira é	
1. Outra língua além da materna.	11
2. Outra língua que não a materna, ou a língua oficial do país	06
3. Uma língua diferente da nossa, falada em um país diferente, com cultura e costumes diferentes dos nossos.	02
4. E uma língua a princípio estranha para o nosso raciocínio, porem capaz de nos fazer apaixonar por ela ou simplesmente odiá-la.	01
5. E aprender falar, escrever numa língua diferente da nossa, o que causa muitos obstáculos, como falar, escrever, etc.	01
6. Toda e qualquer língua diferente da língua portuguesa.	01
7. E a língua, em sentido estrito, que difere da norma culta padrão.	01
8. E uma outra forma de cultura, de estrutura de linguagem, um código fonético o qual deve-se estudar, falar e transmitir com fluência	01
9. Um mundo diferente do habitual que pode sim ou não ser dominado, compreendido, amado, estudado e repassado aos outros.	01
10. E no primeiro momento algo extremamente estranho, podendo ate nos apresentar de difícil compreensão, mas com maior contato e algo diferente e interessante que nos desperta curiosidade em aprender.	01
11. E a língua que não e necessária, obrigatória para haver comunicação em seu pais de origem. Sem ela podemos nos comunicar e viver socialmente	01
12. E uma estrutura lingüística semelhante a nossa, mas com signos diferentes, de uma outra origem, que carrega uma cultura e uma ideologia particulares.	01
13. E uma língua que não esta presente no nosso cotidiano. (1)	01
14. E uma língua totalmente diferente da língua materna, na maioria das vezes, por isso tem-se que desenvolver aos poucos, com cuidado, pois tem-se todo um processo.	01
15. N/R	01

2 O QUE E ENSINAR UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA? CONTINUA

Ensinar uma língua estrangeira e	
1. Ensinar uma língua diferente da materna , com outro funcionamento e outra estrutura.	01
2.Colocar o aprendiz em contato com outra língua fazendo experiências, observando pontos positivos e negativos.	01
3. Oportunizar ao educando possibilidades de comunicação em uma língua que não seja a sua.	01
4. Capacitar o cidadão a ter a oportunidade de aprender uma outra língua e com isso melhorar sua condição cultural.	01
5. Ter conhecimento da língua que se pretende ensinar, para compreender e sanar as dificuldades que certamente os alunos terão.	05
6. Mostrar ao aluno não só um outro idioma, mas também uma outra cultura. As diferenças e semelhanças com a nossa vida.	05

7. Apresentar os signos de forma que o aluno trabalhe a audição, a fala e a escrita, relacionando-as com a cultura.	01
8. Não e fácil, pois e algo novo para os alunos. Eles muitas vezes não tem interesse e isso dificulta para o professor. Despertar o gosto pela nova língua	02
9. Estimular o aluno a aprender e a usar a língua estrangeira no cotidiano. E capacita-lo a entender e a se fazer entender nesta língua.	05
10. Ensinar uma LE e compartilhar com o aprendiz um mundo de conhecimentos diferenciados, como a cultura, a economia e o povo dono da língua em estudo.	04
11. Não e apenas ensinar a gramática e o vocabulario, mas mostrar como e essa língua, em que países e falada. A língua estrangeira não pode ficar distante do aluno. Deve-se trazer e mostrar como ela funciona aproximando-a da realidade em que o aluno vive. Estimular o aluno a aprender, apresentando-lhes a necessidade e importância de se aprender uma outra língua que não seja a materna.	02
12. Ensinar os costumes, ideologias, ou seja, dar suporte para que o aluno saiba mais sobre a língua.	01
13.Abrir novos caminhos, mostrar janelas e opções para um aprendizado seguro, ensinar novas culturas e maneiras para se comunicar com o mundo.	01
14. Expor o que você sabe com toda sua devoção e estar aberto para receber o que o outro tem a falar e transmitir. E um elo que vai e vem.	01

3 O QUE E APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA?

Aprender uma língua estrangeira é	
1. É conhecê-la desde sua origem até suas variações	01
2. Dedicar-se muito, pois não e fácil aprender outro idioma. É necessário haver uma seqüência e tentarmos a aprender o máximo para depois passar para outros	04
3. Redefinir todo o conceito de oralidade, audição e escrita. É um processo de conscientização na comunicação entre as pessoas.	01
5. Um aprendizado geral que inclui desde a língua – ser capaz de ouvir, ler, falar e escrever até a cultura, costumes e conhecimento a respeito de um povo sua organização social, ampliando os horizontes, enquanto conhecimento	13
6. Conseguir comunicar-se, mesmo que não perfeitamente.	03
7. Saber definir o uso e suas necessidades diferenciadas da língua materna. Confrontar os desafios, saber sua utilidade e usa-la.	01
8. Nos tornar mais integrados no mundo globalizado.	02
10. Ter vontade e buscar conhecimentos desta língua fora da sala de aula.	02
11. Ter acesso a uma nova cultura e uma estrutura lingüística nova, podendo assim manter contato entre os povos e acesso a outras culturas.	05

4 QUAIS AS COMPETÊNCIAS BÁSICAS NECESSÁRIAS A UM PROFESSOR DE LE?

Competências básicas necessárias a um professor de	LE
1. Domínio muito bom da língua que leciona	25
2. Domínio da gramática da LE	07
3. Saber a cultura e a historia do povo que fala a LE	05
4. Ter bom vocabulário e boa pronúncia	03
5. Saber conduzir a aula de LE	05
6. Ter objetivos claros	01
7. Saber usar técnicas variadas	01
8. Compreender as dificuldades e as diferenças dos alunos	02
9. Estar aberto a aprender	01
10. Gostar do que faz	05
11. Ser paciente	02

12. Ser dinâmico e criativo	04

5 O QUE VOCÊ SE SENTE CAPAZ DE FAZER RAZOAVELMENTE BEM EM LÍNGUA INGLESA?

Competências alcançadas no final do curso de Letras		
1. Ler pequenos textos e artigos	17	48.5%
2. Entender razoavelmente palestras, filmes, conversas curtas, envolvendo assuntos do cotidiano	12	34.2%
3. Escrever pequenos textos que não exijam estruturas complexas	09	25.7%
4. Domínio razoável/básico de todas as habilidades	04	11.4%
5. Domínio da gramática	01	2.8%
6. Falar com fluência	01	2.8%
7. Muito pouco, ou quase nada	06	17.4%
9. Ensinar com dedicação os primeiros passos para quem quer aprender	02	5.7%

6 QUE PARTES OU PONTOS VOCÊ ACREDITA TER MUITA DEFICIÊNCIA E QUE PRECISARIA DE MAIS ESTUDO/PRATICA/IMPLEMENTAÇÃO PARA ALCANÇAR UM NÍVEL RAZOÁVEL ESPERADO EM UM PROFESSOR DE LE?

Deficiências já conscientes nos graduandos do curso de Letras (2000) quanto a sua formação profissional em língua inglesa	
1. Na produção oral	25
2. Na compreensão oral	10
3. Na pronúncia	08
4. Na produção do discurso escrito	07
5. No domínio da gramática	04
6. Na compreensão de textos	02
7. No vocabulário	01
8. Dificuldades gerais	20

7 A ESTRUTURA DO CURSO DE LETRAS EM TODOS OS SEGMENTOS OFERECEU A VOCÊ CONDIÇÕES PARA SER UM BOM PROFISSIONAL DE LE?

Sim	04	
Não	22	
Razoavelmente	05	
Total	31	

7.1 POR QUÊ? CONTINUA

Razões		
1. Faculdade/Departamento		
1.1. Pouca carga horária para língua inglesa	15	
1.2. Numero excessivo de alunos por sala	10	
1.3. Má organização da grade (falta de seqüência)	05	
1.4. Condições precárias da biblioteca	03	
1.5. A falta de Lingüística Aplicada no curso	01	
1.6. Falta de Fonética e Fonologia no curso	01	
1.7. Troca de professores	01	
2. Professores da área de língua inglesa		
2.1. Falta de linha metodológica definida	07	
2.2. Conteúdos mal trabalhados	07	
2.3. Usar só inglês na sala e proibir o uso de português	04	
2.4. Fraco desempenho dos professores	02	

2.5. Atividades não práticas	02	
2.6. Formam aprendizes de inglês, não professores	02	
3. Alunos		
3.1. Pouco conhecimento prévio	05	
3.2. Falta de interesse pessoal	04	
3.3. Fraco desempenho dos alunos	02	

QA3-1:'Infelizmente, no meu caso, a deficiência já vem desde o ensino fundamental, que parece que não e levado a sério nem pelos professores, e muito menos por mim, apesar de sempre ter gostado da disciplina. Eu acho que deveria haver uma mudança por parte dos profissionais atuais (não estou generalizando). Inclusive eu acho que o teste de proficiência exigido pela SEED agora pode ajudar a corrigir muitas falhas, tanto no nível universitário, quanto nos demais. Assim espero.'

QA3-2: 'Tentei vários cursos de línguas. Não me adaptei com os métodos oferecidos. Penso que o problema esta comigo mesmo. Não vou desistir. Um dia eu ainda falo esta de 'inglês'.

QA3-3: 'O aluno – para ser um bom profissional de LE precisa ir alem das disciplinas de Letras para poder dominar o conteúdo.'

QA3-4: 'Acredito que o curso de Letras não forma um bom profissional de LE, porem boa parcela de culpa e minha, porque eu deveria ter me empenhado já desde o primeiro ano e superado minha grande falha e não faze-los agora no 4. ano.'

QA3-5:'Nao creio, porque a matéria trabalhada em sala e básica. Mas não creio que esta dificuldade esteja relacionada com os professores ou com a instituição, mas com o aluno que deveria procurar mais aprender.'

8 O QUE VOCÊ FEZ PELA SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM LE ALEM DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PELOS PROFESSORES.

Formação extracurricular	
1. Cursos particulares 1.1. Só um ano	10 06
2. Cursos na FECILCAM (NAP, Semana de Letras...)	08
3. Estudo individualizado em casa 3.1. Pouco Bastante 3.3. Com amigos	08 04 01 03
4. Leituras de pequenos artigos, textos, livros	07
5. Musicas	05
6. Filmes	04
7. Aulas particulares	02
8. Inteirar-se de técnicas, materiais didáticos	03
9. Internet	01
10. Aprender outras línguas	01
11. Fazer trabalhos e traduções para os outros alunos	01
12. Monitorias	01

9 QUAIS SÃO AS SUAS EXPECTATIVAS QUANTO A DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA?

Crenças quanto a Prática de Ensino	
1. Apontar caminhos para melhorar a prática, a ter segurança, suporte	16
2. Ensine a ensinar a LE a outros, de forma a motivar os alunos	03
3. Ensinar uma metodologia de ensino, novas técnicas	06
4. Noções científicas de como ensinar uma LE sob seus quatro aspectos e realizar isto com sucesso	06
Todas, pois tenho pouca informação sobre a pratica de ensino	02
Muito medo e receio	03

Comentário:

QA3-6: 'Que aconteça um milagre, pois eu quero aprender!'

QA3-7: ' Maior atenção para com a língua estrangeira com respeito a direção e departamento."

QA3-8: 'Não vai ser a salvadora da pátria, mas que me apoie nas minhas deficiências.'

QA3-9: ' Não tenho noção do que venha a ser esta disciplina e de como será aplicada.'

QA3-10: 'Eu espero adquirir algumas técnicas ou métodos para repassar os conhecimentos adquiridos e suprir as minhas deficiências.'

QA3-11:'Uma delas e a de deixar a postura de acadêmico e assumir a postura de uma boa professora.

QA3-12: 'Espero ter a competência para transmitir o conhecimento a nos passado pelos professores.'

QA3-13: 'Destrua meus medos de enfrentar uma sala de aula.

QA3-14:'De repente eu me pergunto: Será que saberei ensinar, se o que sei e tão pouco?'

10 APONTE SEUS DESEJOS E NECESSIDADES NA ÁREA E APRESENTE MANEIRAS DE COMO IMPLEMENTÁ-LOS DURANTE A DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO NESTE SEMESTRE.

Desejos e necessidades quanto a Prática de Ensino	
1. Ensinar a montar aulas e materiais motivadores	04
2. Inglês instrumental (fala)	21
3. Noções básicas de gramática	02
4. Embasamento teórico-metodológico	07
5. Oficina de produção de textos	04
6. Oficina de Leitura	04
7. Saber dar uma aula considerada padrão	01
8. Oficina de jogos, teatro, danças	03
9. Ensinar a ser uma boa profissional	02
10. Dar segurança	03
11. Técnicas e materiais que funcionaram	01
12. Oficina de Literatura para o ensino médio	01
13. Aulas práticas e fujam do tradicionalismo	02

QA3-15: 'Meu maior desejo e dominar a língua inglesa 100%.'

QA3-16: ' Situações que forcem nossa conversação, através de assuntos atuais.'

A P Ê N D I C E 3

RESULTADOS DO TET COM OS ALUNOS DE LETRAS

RESULTADOS DOS TESTES APLICADOS NOS ALUNOS DO ACLE

TEST OF ENGLISH FOR ENGLISH TEACHERS

LISTENING

PARTE UM

QUESTÕES DE 1-9

Questão n. 1		Questão n. 2		Questão n. 3		Questão n. 4		Questão n. 5	
A	08 22.8%	A correta	29 82.8%	A correta	29 82.8%	A	04 11.4%	A	03 8.5%
B correta	16 45.7%	B	02 5.7%	B	04 11.4%	B	03 8.5%	B correta	14 40.0%
C	11 31.4%	C	04 11.4%	C	02 5.7%	C correta	27 77.1%	C	15 42.8%
N/R	00 0.0%	N/R	00 0.0%	N/R	00 0.0%	N/R	01 2.8%	N/R	03 8.5%
TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.8%

Questão n. 6		Questão n. 7		Questão n. 8		Questão n. 9	
A	02 5.7%	A	04 11.4%	A correta	25 71.4%	A correta	13 37.1%
B correta	22 62.8%	B	02 5.7%	B	01 2.8%	B	06 17.1%
C	00 0.0%	C	18 51.4%	C	03 8.5%	C	09 25.7%
D	11 31.4%	D correta	09 25.7%	D	06 17.1%	D	05 14.2%
N/R	00 0.0%	N/R	02 5.7%	N/R	00 0.0%	N/R	02 5.7%
TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.8%

Media de acertos 58.3%

PARTE DOIS

QUESTÕES DE 10 A 15

Questão n.10		Questão n. 11		Questão n. 12	
A (yes)	24 68.5%	A (yes)	12 34.2%	A (yes)	13 37.1%
B (no) correta	10 28.5%	B (no) correta	21 60.0%	B (no) Correta	20 57.1%
N/R	01 2.8%	N/R	02 5.7%	N/R	02 5.7%
TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.9%

Questão n. 13		Questão n.14		Questão n.15	
A (yes) correta	27 77.1%	A (yes)	16 45.7%	A (yes)	15 42.8%
B (no)	06 17.1%	B (no) correta	17 48.5%	B (no) Correta	19 54.2%
N/R	02 5.7%	N/R	02 5.7%	N/R	01 2.8%
TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.8%

Media de acertos 54.2%

PARTE TRES

QUESTOES DE 16 A 21

Questão n. 16		Questão n. 17		Questão n. 18	
A correta	02 5.7%	A	08 22.8%	A	04 11.4%
B	24 68.5%	B	10 28.5%	B correta	17 48.5%
C	08 22.8%	C correta	17 48.5%	C	12 34.2%
N/R	01 2.8%	N/R	00 0.0%	N/R	02 5.7%
TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.8%

Questão n. 19		Questão n. 20		Questão n. 21	
A	00 0.0%	A correta	09 25.7%	A correta	16 45.7%
B correta	21 60%	B	03 8.5%	B	08 22.8%
C	14 40%	C	23 65.7%	C	08 22.8%
N/R	00 0.0%	N/R	00 0.0%	N/R	03 8.5%
TOTAL	35 100%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.8%

Media de acertos: 39.0%

READING &LANGUAGE USE

PARTE UM

QUESTÕES DE 1 A 5

Questão n.1		Questão n.2		Questão n. 3		Questão n.4		Questão n.5	
A	02 5.7%	A	00 0.0%	A	00 0.0%	A	00 0.0%	A correta	29 82.9%
B	00 0.0%	B	06 17.2%	B	01 2.8%	B	02 5.7%	B	01 2.8%
C	01 2.8%	C	01 2.8%	C	01 2.8%	C	01 2.8%	C	03 8.5%
D	02 5.7%	D	01 2.8%	D	00 0.0%	D	02 5.7%	D	02 5.7%
E	00 0.0%	E	01 2.8%	E correta	31 88.6%	E	00 0.0%	E	00 0.0%
F correta	28 80.0%	F	00 0.0%	F	01 2.8%	F	01 2.8%	F	00 0.0%
G=	00 0.0%	G correta	25 71.4%	G	01 2.8%	G	00 0.0%	G	00 0.0%
H=	02 5.7%	H	01 2.8%	H	00 0.0%	H correta	29 82.8%	H	00 0.0%
N/R=	00 0.0%	N/R	0.0%	N/R	00 0.0%	N/R	00 0.0%	N/R	00 0.0%
TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.9%

Media de acertos 81.1%

PARTE DOIS

QUESTÕES DE 6 A 10

Questão n.6		Questão n.7		Questão n. 8		Questão n.9		Questão n.10	
A	10 28.6%	A	01 2.8%	A	01 2.8%	A (correta)	07 20.0%	A	09 25.7%
B	00 0.0%	B	08 22.8%	B correta	09 25.7%	B	01 2.8%	B	01 2.8%
C	03 8.5%	C correta	24 68.5%	C	00 0.0%	C	01 2.8%	C	02 5.7%
D	01 2.8%	D	00 0.0%	D	05 14.3%	D	03 8.5%	D	00 0.0%
E correta	15 42.9%	E	02 5.7%	E	04 11.4%	E	03 8.5%	E	01 2.8%
F	02 5.7%	F	00 0.0%	F	00 0.0%	F	04 11.5%	F correta	20 57.2%
G	**02 5.7%**	**G**	**00 0.0%**	**G**	**05 14.2%**	**G**	**00 0.0%**	**G**	**00 0.0%**
H	**01 2.8%**	**H**	**00 0.0%**	**H**	**11 31.4%**	**H**	**15 42.9%**	**H**	**01 2.8%**
N/R	**01 2.8%**	**N/R**	**00 0.0%**	**N/R**	**00 0.0%**	**N/R**	**01 2.8%**	**N/R**	**01 2.8%**
TOTAL	**35 99.8%**	**TOTAL**	**35 99.8%**	**TOTAL**	**35 99.8%**	**TOTAL**	**35 99.8**	**TOTAL**	**35 99.8**

Media de acertos 36.8%

PARTE TRÊS

QUESTOES DE 11 A 15

Questão n.11		Questão n.12		Questão n. 13		Questão n.14		Questão n.15	
A correta	17 48.5%	A	01 2.8%	A correta	11 31.4%	A	07 20%	A	07 20%
B	13 37.1%	B	11 31.4%	B	05 14.2%	B	04 11.4%	B	09 25.7%
C	05 14.2%	C	06 17.1%	C	11 31.4%	C correta	21 60%	C	05 14.2%
D	00 0.0%	D correta	14 40%	D	06 17.1%	D	02 5.7%	D correta	13 37.1%
N/R	00 0.0%	N/R	03 8.5%	N/R	02 5.7%	N/R	01 2.8%	N/R	01 2.8%
TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.8%

Media de acertos 43.4%

PARTE QUATRO

QUESTÕES DE 16 A 23

Questão n.16		Questão n.17		Questão n. 18		Questão n.19	
A correta	20 57.1%	A	06 17.1%	A correta	28 80%	A	21 60%
B	04 11.4%	B correta	21 60%	B	03 8.5%	B correta	06 17.1%
C	09 25.7%	C	05 14.2%	C	02 5.7%	C	05 14.2%
N/R=	02 5.7%	N/R	03 8.5%	N/R	02 5.7%	N/R	03 8.5%
TOTAL=	35 99.9%	TOTAL=	35 99.8%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.8%
Questão n.20		Questão n.21		Questão n. 22		Questão n.23	
A	02 5.7%	A	03 8.5%	A	01 2.8%	A	02 5.7%
B	05 14.2%	B	02 5.7%	B correta	26 74.2%	B correta	18 51.4%
C correta	25 71.4%	C correta	28 80%	C	06 17.1%	C	12 34.2%
N/R=	03 8.5%	N/R	02 5.7%	N/R	02 5.7%	N/R	03 8.5%
TOTAL=	35 99.8%	TOTAL=	35 99.9%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.8%

Media de acertos 49.9%

PARTE CINCO

QUESTÕES DE 24 A 33

Questão n.24		Questão n.25		Questão n. 26		Questão n.27		Questão n.28	
A	12 34.2%	A correta	28 80.0%	A	04 11.4%	A correta	28 80.0%	A	11 31.4%
B correta	11 31.4%	B	02 5.7%	B	15 42.8%	B	00 0.0%	B correta	18 51.4%
C	06 17.1%	C	00 0.0%	C	00 0.0%	C	02 5.7%	C	03 8.5%
D	03 8.5%	D	02 5.7%	D correta	13 37.1%	D	02 5.7%	D	00 0.0%
N/R	03 8.5%	N/R	03 8.5%	N/R	03 8.5%	N/R	03 8.5%	N/R	03 8.5%
TOTAL	35 99.7%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.8%

Questão n.29		Questão n.30		Questão n. 31		Questão n.32		Questão n.33	
A	02 5.7%	A correta	21 60.0%	A	06 17.1%	A	00 0.0%	A	08 22.8%
B correta	13 37.1%	B	00 0.0%	B	07 20%	B	08 22.8%	B correta	13 37.1%
C	07 20%	C	04 11.4%	C	04 11.4%	C correta	03 8.5%	C	05 14.2%
D	10 28.5%	D	03 8.5%	D correta	13 37.1%	D	20 57.1%	D	03 8.5%
N/R	03 8.5%	N/R	07 20%	N/R	05 14.2%	N/R	04 11.4%	N/R	06 17.1%
TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.9%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.8%	TOTAL	35 99.7%

Media de acertos 45.9%

PARTE SEIS

Questões de 34-38

Example: My brother is too young to drive a car.
Not
Answer: My brother is ... ***not old enough*** ...to drive a car.

Questão n. 34 The train is on the point of leaving the station.
About

The train .....***stop about on the point*** ...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***is about*** ...the station	**03**	**8.5%**
The train ....***about this hour is leaving...***the station.	**01**	**2.8%**
The train ....***it that about leaving***...the station.	**01**	**2.8%**
The train ... ***about leave...***the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***is about*** ...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***is about to leave*** ...the station. **(correta)**	**03**	**8.5%**
The train .....***is leaving about one minute***...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***is not about*** ...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***is not on the point of***...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***is on the point about*** ...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***is about the point of going out*** ...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***about the point of leaving*** ...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***is about the summer in*** ...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***is about the point leaving***...the station.	**01**	**2.8%**
The train .....***is any point about*** ...the station.	**01**	**2.8%**
Não respondeu	**15**	**42,8%**
TOTAL	**35**	**99,9%**

Questão n. 35 Angela wins a lot of competitions because she dances só well.
Such

Angela ...***such good***... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.8%**
Angela ...***such danced só well***... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.8%**
Angela ...***danced só well such***... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.8%**
Angela ...***such wins a lot of*** ... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.8%**
Angela ...***dances such well*** ... that she wins a lot of competitions. **(correta)**	**02**	**5.7%**
Angela ...***such dances well*** ... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.8%**
Angela ...***such***... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.8%**
Angela ...***have danced só well***... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.8%**
Angela ...***is such good***... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.8%**
Angela ...***had success in such***... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.8%**
Angela ...***such very much***... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.8%**
Angela ...***such competitions***... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.8%**
Angela ...***such because*** that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.8%**
Angela ...***is such as perfect***... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.8%**
Angela ...***wins such of competitions***... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.8%**
Angela ...***is só good*** ... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.8%**
Angela ...***is such a good dancer***... that she wins a lot of competitions.	**02**	**5.7%**
Não respondeu	**16**	**45.7%**
TOTAL	**35**	**99.1%**

Questão n. 36 John does not usually walk to work.
Unusual

It is...unusual for John to walk...to work.	01	2.8%
It is...unusual walking...to work.	01	2.8%
It is...unusual walk...to work.	01	2.8%
It is...unusual of the walk...to work.	01	2.8%
It is...unusual John walk...to work.	02	5.7
It is...unusual walking...to work.	01	2.8%
It is...unusual John have gone...to work.	01	2.8%
It is...unusual John to walk...to work.	01	2.8%
It is...unusual John walking...to work.	01	2.8%
It is...unusual John going by car...to work.	01	2.8%
It is...unusual ...to work.	01	2.8%
It is...unusual doesn' t walk...to work.	01	2.8%
It is...unusual for John to walk...to work. (correta)	02	5.7
It is...not unusually to walk...to work.	01	2.8%
It is...unusual to John walking...to work.	01	2.8%
It is...unusual walk...to work.	01	2.8%
Não respondeu	17	48.5
TOTAL	35	99.1%

Questão n. 37 David is very popular in spite of having a bad temper.
Even

David is very popular ... ***even though he has***...a bad temper. **(correta)**	01	2.8%
David is very popular ... ***have even...***a bad temper.	01	2.8%
David is very popular ... ***but even is***...a bad temper.	01	2.8%
David is very popular ... ***because even he has***...a bad temper.	01	2.8%
David is very popular ... ***even he had***...a bad temper.	01	2.8%
David is very popular ... ***even have***...a bad temper.	01	2.8%
David is very popular ... ***for have even***...a bad temper.	01	2.8%
David is very popular ... ***even he having*** ...a bad temper.	01	2.8%
David is very popular ... ***even*** ...a bad temper.	02	5.7
David is very popular ...***even he has***... a bad temper.	02	5.7
David is very popular... ***even having spite***...a bad temper.	01	2.8%
David is very popular... ***having***...a bad temper.	01	2.8%
David is very popular... ***even had***...a bad temper.	01	2.8%
David is very popular... ***even having***...a bad temper.	01	2.8%
Não respondeu.	19	54.2%
TOTAL	35	99.2%

Questão n. 38 It might rain while I'm on holiday, só I'm taking my umbrella.
Case

I'm taking my umbrella... ***in case of raining*** ... while I'm on holiday. **(correta)**	02	5.7%
I'm taking my umbrella... ***in case*** ... while I'm on holiday.	01	2.8%
I'm taking my umbrella... ***case rain*** ... while I'm on holiday.	03	8.5%
I'm taking my umbrella... ***in case it rains*** ... while I'm on holiday. **(correta)**	01	2.8%
I'm taking my umbrella... ***because it might rain*** ... while I'm on holiday.	01	2.8%
I'm taking my umbrella...***in a*** holiday...while I'm on holiday.	01	2.8%
I'm taking my umbrella... ***case the rain might*** ... while I'm on holiday.	01	2.8%
I'm taking my umbrella... ***case to rain*** ... while I'm on holiday.	01	2.8%
I'm taking my umbrella... ***case might*** ... while I'm on holiday.	01	2.8%
I'm taking my umbrella... ***if case rain*** ... while I'm on holiday.	01	2.8%
I'm taking my umbrella... ***in case raining*** ... while I'm on holiday.	01	2.8%
I'm taking my umbrella... ***case*** ... while I'm on holiday.	01	2.8%
I'm taking my umbrella... ***put a case***... while I'm on holiday.	01	2.8%
Não respondeu.	19	54.2
TOTAL	35	99.2%

Media de acertos 6.8%

Reading & Language Use

Parte Seis : Percentuais de acertos

Questões	acertos	%	erros	%	N/R	%	Sub-Total	Sub-Total/%
n. 34	03	8.5%	17	48.5%	15	42.8%	35	99.8%
n. 35	02	5.7%	17	48.5%	16	45.7%	35	99.9%
n. 36	02	5.7%	16	45.7%	17	48.5%	35	99.9%
n. 37	02	5.7%	14	40.0%	19	54.2%	35	99.9%
n. 38	03	8.5%	13	37.1%	19	54.2%	35	99.8%
Medias	2.4	6.8%	15.4	43.9%	17.2	49.0%	35	99.9%

RESULTADO GERAL OBTIDO PELOS ALUNOS DO CLE-4 NO TESTE DE INGLÊS PARA PROFESSORES DE INGLÊS

Identificação			–					
LT	18	85%	40	93%	58	90%	4	
n. banda 4							01	2.8%
WL	16	76%	32	74%	48	75%	3	
IP	14	66%	31	72%	45	70%	3	
n. banda 3							02	5.7%
CN	14	66%	24	55%	38	59%	2	
AN	12	57%	25	58%	37	57%	2	
CA	12	57%	25	58%	37	57%	2	
DC	13	61%	24	55%	37	57%	2	
MC	13	61%	20	46%	33	51%	2	
MB	08	38%	25	58%	33	51%	2	
MF	12	57%	21	48%	33	51%	2	
MP	09	42%	23	53%	32	50%	2	
ML	12	57%	20	46%	32	50%	2	
AP	09	42%	23	53%	32	50%	2	
LG	12	57%	19	44%	31	48%	2	
LB	08	38%	22	51%	30	46%	2	
GS	12	57%	17	39%	29	45%	2	
n.banda 2							13	37.3%
MA	12	57%	16	37%	28	43%	1	
MG	13	61%	15	34%	28	43%	1	
JS	12	57%	15	34%	27	42%	1	
FP	10	47%	17	39%	27	42%	1	
SU	13	61%	13	30%	26	40%	1	
ER	11	52%	15	34%	26	40%	1	
RM	07	33%	18	41%	25	39%	1	
RC	09	42%	16	37%	25	39%	1	

GI	10	47%	14	32%	24	37%	1	
CC	12	57%	12	27%	24	37%	1	
CS	06	28%	17	39%	23	35%	1	
FA	10	47%	12	27%	22	34%	1	
EO	09	42%	12	27%	21	32%	1	
MR	09	42%	12	27%	21	32%	1	
MG	09	42%	12	27%	21	32%	1	
LB	08	38%	13	30%	21	32%	1	
TA	09	42%	11	25%	20	31%	1	
RA	08	38%	12	27%	20	31%	1	
MF	05	23%	10	23%	15	23%	1	
n.banda 1							19	54.2%
TOTAL	(21)	(100%)	(43)	(100%)	(64)	(100%)	35	100%

LEGENDA

ESCORES MAXIMOS POR BANDA	BANDAS (NIVEIS)
53+	BANDA 4
44-52	BANDA 3
29-43	BANDA 2
0-28	BANDA 1

RESULTADOS DOS TESTES APLICADOS NOS ALUNOS DO CLE-1

TEST OF ENGLISH FOR ENGLISH TEACHERS

LISTENING

PARTE UM

QUESTÕES DE 1-9

Questão n. 1		Questão n. 2		Questão n. 3		Questão n. 4		Questão n. 5	
A	14 29.7%	A correta	28 59.5%	A correta	28 59.5%	A	19 40.4%	A	4 8.5%
B correta	20 42.5%	B	11 23.4%	B	8 17.0%	B	18 38.2	B correta	11 23.4%
C	5 10.6%	C	3 6.3%	C	4 8.5%	C correta	9 19.1%	C	20 42.5%
N/R	8 17.0%	N/R	5 10.6%	N/R	7 14.8%	N/R	1 2.1%	N/R	12 25.5%
TOTAL	47 99.8%	TOTAL	47 99.8%	TOTAL	47 99.8%	TOTAL	47 99.8%	TOTAL	47 99.9%

Questão n. 6		Questão n. 7		Questão n. 8		Questão n. 9	
A	4 8.5%	A	1 2.1%	A correta	16 34.0%	A correta	10 21.2%
B correta	27 57.4%	B	1 2.1%	B	2 4.2%	B	5 10.6%
C	4 8.5%	C	29 61.7%	C	5 10.6%	C	8 17.0%
D	4 8.5%	D correta	7 14.8%	D	15 31.9%	D	8 17.0%
N/R	8 17.0%	N/R	9 19.1%	N/R	9 19.1%	N/R	16 34.0%
TOTAL	47 99.9%	TOTAL	47 99.7%	TOTAL	47 99.8%	TOTAL	47 99.8%

Média de acertos 46.5%

PARTE DOIS

Questoes de 10 a 15

CLE-1

Questão n.10		Questão n. 11		Questão n. 12	
A (yes)	28 59.5%	A (yes)	15 31.9%	A (yes)	15 31.9%
B (no) correta	9 19.1%	B (no) correta	24 51.0%	B (no) Correta	20 42.5%
N/R	10 21.2%	N/R	8 17.0%	N/R	12 25.5%
TOTAL	47 99.9%	TOTAL	47 99.9%	TOTAL	47 99.9%

Questão n. 13		Questão n.14		Questão n.15	
A (yes) correta	24 51.0%	A (yes)	18 38.1%	A (yes)	16 34.0
B (no)	9 19.1%	B (no) correta	15 31.9%	B (no) Correta	18 38.1%
N/R	14 29.7%	N/R	14 29.7%	N/R	13 27.6
TOTAL	47 99.8	TOTAL	47 99.7%	TOTAL	47 99.7%

Média de acertos 45.6%

PARTE TRÊS

QUESTÕES DE 16 A 21

Questão n. 16		Questão n. 17		Questão n. 18	
A correta	2 4.2%	A	4 8.5%	A	5 10.6%
B	29 61.7%	B	16 34.0%	B correta	15 31.9%
C	10 21.2%	C correta	16 34.0%	C	12 25.5%
N/R	6 12.7%	N/R	11 23.4%	N/R	15 31.9%
TOTAL	47 99.8%	TOTAL	47 99.9%	TOTAL	47 99.9%

Questão n. 19		Questão n. 20		Questão n. 21	
A	5 10.6%	A correta	6 12.7%	A correta	20 42.5%
B correta	20 42.5%	B	11 23.4%	B	7 14.8%
C	10 21.2%	C	23 48.9%	C	6 12.7%
N/R	12 25.5%	N/R	7 14.8%	N/R	14 29.7%
TOTAL	47 99.8%	TOTAL	47 99.8%	TOTAL	47 99.7%

Média de acertos: 39.3%

Média geral de acertos na parte de compreensão do discurso escrito: 44.2%

READING & LANGUAGE USE

PARTE UM

QUESTÕES DE 1 A 5

Questão n.1		Questão n.2		Questão n. 3		Questão n.4		Questão n.5	
A	1 2.1%	A	0 0.0%	A	0 0.0%	A	2 4.2%	A correta	29 61.7%
B	3 6.3%	B	4 8.5%	B	2 4.2%	B	3 6.3%	B	0 0.0%
C	0 0.0%	C	3 6.3%	C	1 2.1%	C	1 2.1%	C	2 4.2%
D	4 8.5%	D	1 2.1%	D	2 4.2%	D	2 4.2%	D	3 6.3%
E	0 0.0%	E	1 2.1%	E correta	29 61.7%	E	0 0.0%	E	1 2.1%
F correta	24 51.0%	F	3 6.3%	F	1 2.1%	F	0 0.0%	F	0 0.0%
G	3 6.3%	G correta	20 42.5%	G	0 0.0%	G	0 0.0%	G	1 2.1%
H=	2 4.2%	H	3 6.3%	H	3 6.3%	H correta	32 68.0%	H	1 2.1%
N/R=	10 21.2%	N/R	12 25.5%	N/R	9 19.1%	N/R	7 14.8%	N/R	10 21.2%
TOTAL	47 99.6	TOTAL	47 99.6%	TOTAL	47 99.7%	TOTAL	47 99.6%	TOTAL	47 99.7%

Média de acertos 56.9%

PARTE DOIS

QUESTOES DE 6 A 10

Questão n.6		Questão n.7		Questão n. 8		Questão n.9		Questão n.10	
A	9 19.1%	A	0 0.0%	A	0 0.0%	A (correta)	14 29.7%	A	11 23.4%
B	0 0.0%	B	6 12.7%	B correta	10 21.2%	B	1 2.1%	B	2 4.2%
C	2 4.2%	C Correta	32 68.0%	C	5 10.6%	C	1 2.1%	C	0 0.0%
D	0 0.0%	D	1 2.1%	D	6 12.7%	D	0 0.0%	D	1 2.1%
E correta	26 55.3%	E	0 0.0%	E	1 2.1%	E	0 0.0%	E	2 4.2%
F	1 2.1%	F	0 0.0%	F	0 0.0%	F	11 23.4%	F correta	18 38.1%
G	0 0.0%	G	2 4.2%	G	3 6.3%	G	1 2.1%	G	0 0.0%
H	1 2.1%	H	0 0.0%	H	12 25.5%	H	11 23.4%	H	3 6.3%
N/R	8 17.0%	N/R	6 12.7%	N/R	10 21.2%	N/R	8 17.0%	N/R	10 21.2%
TOTAL	47 99.8%	TOTAL	47 99.7%	TOTAL	47 99.6%	TOTAL	47 99.8%	TOTAL	47 99.5%

Média de acertos 42.4%

PARTE TRÊS

QUESTÕES DE 11 A 15

Questão n.11		Questão n.12		Questão n. 13		Questão n.14		Questão n.15	
A correta	26 55.3%	A	2 4.2%	A correta	9 19.1%	A	5 10.6%	A	5 10.6%
B	10 21.2%	B	14 29.7%	B	6 12.7%	B	4 8.5%	B	9 19.1%
C	2 4.2%	C	10 21.2%	C	16 34.0%	C correta	20 42.5%	C	7 14.8%
D	4 8.5%	D correta	11 23.4%	D	8 17.0%	D	6 12.7%	D correta	13 27.6%
N/R	5 10.6%	N/R	10 21.2%	N/R	8 17.0%	N/R	12 25.5%	N/R	13 27.6%
TOTAL	47 99.8%	TOTAL	47 99.7%	TOTAL	47 99.8%	TOTAL	47 99.8%	TOTAL	47 99.7%

Média de acertos 33.5%

PARTE QUATRO

QUESTÕES DE 16 A 23

Questão n.16		Questão n.17		Questão n. 18		Questão n.19	
A correta	18 38.1%	A	15 31.9%	A correta	28 59.5%	A	22 46.8%
B	6 12.7%	B correta	22 46.8%	B	11 23.4%	B correta	8 17.0%
C	19 40.4%	C	6 12.7%	C	6 12.7%	C	10 21.2%
N/R=	4 8.5%	N/R	4 8.5%	N/R	2 4.2%	N/R	7 14.8%
TOTAL=	47 99.7%	TOTAL=	47 99.9%	TOTAL	47 99.8%	TOTAL	47 99.8%
Questão n.20		Questão n.21		Questão n. 22		Questão n.23	
A	5 10.6%	A correta	21 44.6%	A	6 12.7%	A	8 17.0%
B	7 14.8%	B	12 25.5%	B correta	29 61.7%	B correta	19 40.4%
C correta	32 68.0%	C	5 10.6%	C	9 19.1%	C	13 27.7%
N/R=	3 6.3%	N/R	9 19.1%	N/R	3 6.3%	N/R	7 14.8%
TOTAL=	47 99.7%	TOTAL=	47 99.8%	TOTAL	47 99.8%	TOTAL	47 99.9%

Média de acertos 42.5%

PARTE CINCO

QUESTÕES DE 24 A 33

Questão n.24		Questão n.25		Questão n. 26		Questão n.27		Questão n.28	
A	15 31.9%	A Correta	29 61.7%	A	2 4.2%	A correta	28 59.5%	A	20 42.5%
B correta	17 36.1%	B	6 12.7%	B	22 46.8%	B	1 2.1%	B correta	13 27.6%
C	9 19.1%	C	3 6.3%	C	1 2.1%	C	12 25.5%	C	3 6.3%
D	0 0.0%	D	3 6.3%	D correta	18 38.1%	D	3 6.3%	D	6 12.7%
N/R	6 12.7	N/R	6 12.7%	N/R	4 8.5%	N/R	3 6.3%	N/R	5 10.6%
TOTAL	47 99.7%		47 99.7%		47 99.7%		47 99.7%		47 99.7%

BIBLIOTECA CENTRAL

Questão n.29		Questão n.30		Questão n. 31		Questão n.32		Questão n.33	
A	2 4.2%	A Correta	28 59.5%	A	12 25.5%	A	4 8.5%	A	20 42.5%
B correta	10 21.2%	B	1 2.1%	B	11 23.4%	B	4 8.5%	B correta	6 12.7%
C	10 21.2%	C	7 14.8%	C	7 14.8%	C correta	6 12.7%	C	5 10.6%
D	14 29.7%	D	3 6.3%	D correta	3 6.3%	D	19 40.4%	D	10 21.2%
N/R	11 23.4%	N/R	8 17.0%	N/R	14 29.7%	N/R	14 29.7%	N/R	6 12.7%
TOTAL	47 99.7%	TOTAL	47 99.7%	TOTAL	47 99.7%	TOTAL	47 99.8%	TOTAL	47 99.7%

Média de acertos 33.5%

PARTE SEIS

Questões de 34-38

Example: *My brother is too young to drive a car.*
Not
Answer: *My brother is ...* ***not old enough*** *...to drive a car.*

QUESTÃO N. 34 THE TRAIN IS ON THE POINT OF LEAVING THE STATION.
ABOUT

The train... is about leaving ... the station	**01**	**2.1%**
The train... is about to leave ... the station (correta)	**01**	**2.1%**
The train ... is about the point of leaving... the station	**01**	**2.1%**
The train ....is *the about point of* leaving... the station	**01**	**2.1%**
The train ....**is on the point of about ... the station**	**01**	**2.1%**
The train ...is about .. the station	**01**	**2.1%**
The train...is about on the point of leaving	**01**	**2.1%**
The train... is on the point of leave	**01**	**2.1%**
The train... I was talking about is leaving	**01**	**2.1%**
The train... can't leaving in ... the station	**01**	**2.1%**
The train... not leave... the station	**01**	**2.1%**
The train... about of leaving	**01**	**2.1%**
The train... is about the point... the station	**01**	**2.1%**
The train... is on the point of leaving about	**01**	**2.1%**
The train... about leave...the station	**01**	**2.1%**
The train... is at about on time of leaving	**01**	**2.1%**
Nao respondeu	**31**	**65.9%**
TOTAL	**47**	**99.5%**

QUESTÃO N. 35 ANGELA WINS A LOT OF COMPETITIONS BECAUSE SHE DANCES SO WELL.
SUCH

Angela ...**dances such so well**... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.1%**
Angela ...**such dances so well**... that she wins a lot of competitions.	**02**	**4.2%**
Angela ...**dances so well such a profession**... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.1%**
Angela ...**such wins a lot of** ... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.1%**
Angela ...**dances such well** ... that she wins a lot of competitions. **(correta)**	**01**	**2.1%**
Angela ...**such dances well** ... that she wins a lot of competitions.	**02**	**4.2%**
Angela ...**such**... that she wins a lot of competitions.	**02**	**4.2%**
Angela ...**dances so well**... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.1%**
Angela ...**is such**... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.1%**
Angela ...**works such a dancer** that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.1%**
Angela ...**not** ... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.1%**
Angela ...**wins several competitions**... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.1%**
Angela ...**dances such good** ... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.1%**
Angela ...**is such a good dancer**... that she wins a lot of competitions.	**01**	**2.1%**
Nao respondeu	**30**	**63.8%**
TOTAL	**47**	**99.5%**

QUESTÃO N. 36 JOHN DOES NOT USUALLY WALK TO WORK.
UNUSUAL

It is...unusual John walks...to work.	01	2.1%
It is...usually walk ...to work.	01	2.1%
It is...unusual walk...to work.	04	8.5%
It is...unusual John walk...to work.	03	6.3%
It is...unusual John to walk...to work.	01	2.1%
It is...unusual ...to work.	03	6.3%
It is...generally go by walk...to work.	01	2.1%
It is...unusual for John to walk...to work. (correta)	01	2.1%
It is...not walking...to work.	01	2.1%
It is...does unusual not usually walk...to work.	01	2.1%
It is...not....to work.	01	2.1%
Nao respondeu	29	61.7%
TOTAL	47	99.6%

QUESTÃO N. 37 DAVID IS VERY POPULAR IN SPITE OF HAVING A BAD TEMPER.

EVEN

David is very popular ... **even though he has**...a bad temper. **(correta)**	00	0.0%
David is very popular ... **even spite**...a bad temper.	02	4.2%
David is very popular ... **even in spite**...a bad temper.	01	2.1%
David is very popular ... **but he has** ...a bad temper.	01	2.1%
David is very popular ... **even have** ...a bad temper.	01	2.1%
David is very popular ... **even** ...a bad temper.	03	6.3%
David is very popular ...**even he have**... a bad temper.	01	2.1%
David is very popular... **not**...a bad temper.	01	2.1%
David is very popular... **even had**...a bad temper.	01	2.1%
David is very popular... **even having**...a bad temper.	05	10.5%
Nao respondeu.	31	65.9%
TOTAL	47	99.55%

QUESTÃO N. 38 IT MIGHT RAIN WHILE I'M ON HOLIDAY, SO I'M TAKING MY UMBRELLA.

CASE

I'm taking my umbrella... **in case of raining** ... while I'm on holiday. **(correta)**	00	0.0%
I'm taking my umbrella...**so it might** ... while I'm on holiday.	01	2.1%
I'm taking my umbrella... **case rain** ... while I'm on holiday.	04	8.4%
I'm taking my umbrella... **in case it rains** ... while I'm on holiday. **(correta)**	01	2.1%
I'm taking my umbrella...**case it might rain** ... while I'm on holiday.	01	2.1%
I'm taking my umbrella...**not** ...while I'm on holiday.	01	2.1%
I'm taking my mbrella... **in the case of raining** ... while I'm on holiday.	01	2.1%
I'm taking my umbrella... **case it rains** ... while I'm on holiday.	01	2.1%
I'm taking my umbrella... **case might rain** ... while I'm on holiday.	01	2.1%
I'm taking my umbrella... **case rain this might** ... while I'm on holiday.	01	2.1%
I'm taking my umbrella... **in case rain** ... while I'm on holiday.	01	2.1%
I'm taking my umbrella... **case** ... while I'm on holiday.	02	4.2%
Nao respondeu.	32	68.0%
TOTAL	47	99.5%

PARTE SEIS : PERCENTUAIS DE ACERTOS

Questões	acertos	%	erros	%	N/R	%	Sub-total	Sub-Total
n. 34	01	2.1%	15	31.9%	31	65.9%	47	99.9%
n. 35	02	4.2%	15	31.9%	30	63.8%	47	99.9%
n. 36	01	2.1%	17	36.1%	29	61.7%	47	99.9%
n. 37	05	10.6%	11	23.4%	31	65.9%	47	99.9%
n. 38	01	2.1%	14	29.7%	32	68.0%	47	99.8%
Médias	02	4.2%	14.4	30.6%	30.6%	49.0%	47	99.9%

- APÊNDICE 4

DIÁRIOS REFLEXIVOS

DIÁRIO REFLEXIVO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA

ENSINO FUNDAMENTAL (pré analisado)

Identificação: DR/MAM/EF

Realizei estágio de observação no Colégio Estadual José Sarmento Filho - E.F.M. na 5ª série "E" , no mês de abril do ano de 2000. O tema principal da aula foi "profissões".

O trabalho iniciou-se com a apresentação de um diálogo, o qual, contava nome de diversas profissões em inglês, em seguida foram explorados os novos vocábulos do texto através de conversação. Logo após, foram distribuídas cartelas de bingo e os alunos escolheram nomes de profissões e confeccionaram as suas cartelas.

Depois, foi iniciado o jogo do bingo e os educandos mostraram interesse e compreensão pelo assunto exposto.

Pode-se dizer que essa aula alcançou seus objetivos. Houve um bom entendimento, porque a forma que o ensino e o conteúdo foi apresentado proporcionou a participação de todos os alunos.

DR- AULA DE PARTICIPAÇÃO

DIA 23/10/2000

Participei de uma aula de Inglês no Colégio Estadual Prefeito Antônio Teodoro de Oliveira na 5ª série "A", da professora Ivete Monge, no dia 23/10/2000, onde foram trabalhadas as partes do corpo humano.

A aula iniciou-se com uma música cantada por todos os alunos, em seguida a professora desenvolveu uma atividade de participação através de uma música em que constavam partes do nosso corpo. Logo após continuamos a aula com o jogo de um bingo relacionado ao conteúdo exposto.

Os alunos mostraram interesse pela aula, desenvolveram uma interação muito boa, participaram das atividades com entusiasmo fazendo questionamentos sobre o assunto desenvolvido, levando-nos a sentir segurança em relação ao nosso trabalho.

Assim, os objetivos planejados para essa aula foram alcançados e permitiu-nos a aquisição de novos conhecimentos que foram válidos para o desenvolvimento desta nova experiência.

DR1- 25/10/2000

A aula desenvolvida neste dia alcançou seus objetivos. Foi trabalhado o tema "Datas Comemorativas" e com explicamos algumas diferenças entre as datas comemorativas do Brasil e dos Estados Unidos.

Os alunos demonstraram interesse pelo assunto exposto, participaram das atividades orais e escritas.

Houve alguns pontos negativos na exposição desta aula como: erro de pronúncias, mas os educandos

gostaram do modo que a aula foi desenvolvida. Assim, passamos mais uma vez por uma experiência que nos permitiu melhorar e aperfeiçoar ainda mais o nosso trabalho.

DR2 - 30/10/2000

A aula desenvolvida neste dia alcançou aspectos importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. Foram trabalhadas as datas comemorativas com mensagens sobre o Dia dos namorados. Os alunos confeccionaram cartões, escreveram frases em inglês e em grupo dialogaram sobre o assunto.

Os educandos se interessaram pelo assunto exposto, fizeram todas as atividades durante o desenvolvimento dessa aula. Assim, podemos dizer que houve boa interação entre professor/aluno/matéria proporcionando segurança na exposição do assunto, levando-nos à conquista dos objetivos propostos para essa aula.

DR3 – 01/11/2000

Esta foi uma das aulas que eu mais gostei, isto porque houve boa participação de todos os alunos. Eu consegui prender a atenção deles por toda a aula, isso foi muito bom, me fez sentir capaz. A brincadeira "What´s the meaning of " foi muito bem aceita pelos alunos.

Eu conclui nesta aula que o conteúdo pode ter melhor resultado, quando trabalhado em forma de brincadeira.

Avaliei nesta aula o trabalho de grupo feito pelos alunos.

DR4 – 06/11/2000

A aula desenvolvida neste dia alcançou os seus objetivos. Foi trabalhado o tema " Halloween". Enfocamos os nomes de coisas que causam medo nas pessoas. Logo após, explicamos os nomes através de cartazes e da realização de uma atividade em grupo (uma entrevista).

Os alunos demonstraram interesse e participação. Senti segurança no desenvolvimento desta aula e consegui torná-la criativa. Deste modo, criou-se um clima favorável para a aquisição de uma boa aprendizagem, porque existiu boa interação entre o assunto exposto e o interesse dos educandos.

DR5- 08/11/2000

Esta aula foi elaborada para parecer uma brincadeira e teve o resultado desejado.

Eu trabalhei o "What´s the meaning of ... how do you say... in English? que até o momento era desconhecido para eles, mas que também foi de boa aceitação.

DR6 – 13/11/2000

A aula realizada neste dia foi de grande sucesso, alcançou os seus objetivos. Foi desenvolvida através de

explicação dos símbolos natalinos e atividades em grupo para associar os nomes em inglês com os desenhos dos símbolos do Natal. Logo após, foi realizada a confecção de cartelas de bingo com o objetivo de transmitir conhecimento através de uma brincadeira recreativa.

O tema apresentado foi trabalhado de modo que despertou interesse pela aprendizagem, proporcionando um ensino qualitativo com meios importantes para o seu desenvolvimento.

DR7 - 20/11/2000

Nesta aula trabalhei como atividade de 'listening" a música " Oh Christmas tree". Houve muito boa interação entre material x alunos, porém alguns dos alunos tiveram problemas na identificação das palavras, mas com um pouco mais de concentração todos acabaram por ter aproveitamento na atividade.

Os pequenos problemas de compreensão que aconteceram já estavam era previstos. Eu me sentia preparada para a situação.

DR8 - 22/11/2000

A aula desenvolvida neste dia apresentou alguns pontos positivos relacionados ao ensino/aprendizagem que superaram os pontos negativos. Foram retomados os temas sobre os símbolos natalinos com uma revisão dos assuntos expostos. Em seguida houve a confecção de uma árvore de natal e de diversos cartazes relacionados aos símbolos natalinos.

Com isso, podemos dizer que os objetivos propostos nesta aula foram alcançados porque existiram meios que facilitaram o entendimento do assunto exposto, interesse, participação e interação em sala de aula.

DR9 - 27/11/2000

Nesta aula foi feito uma avaliação individual com conteúdo já trabalhado com os alunos. Os exercícios foram de fácil compreensão. Foi permitido no decorrer da avaliação que os alunos fizessem consultas ao material deles.

Ao corrigir as avaliações, constatei bom aproveitamento dos alunos.

DR10 - 29/11/200

A aula realizada neste dia teve o propósito de proporcionar uma auto avaliação do modo que foi desenvolvido o processo de ensino durante o período da regência.

Os alunos participaram desta aula, mostrando ter adquirido conhecimentos necessários para contribuir para sua formação.

Logo após, houve brincadeiras recreativas e o encerramento do trabalho desenvolvido.

DIÁRIO REFLEXIVO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA

ENSINO MÉDIO

Identificação: DR/MAM/EM

DR11 - 01/11/2000

A aula desenvolvida neste dia alcançou seus objetivos, os alunos interessaram-se pelos temas encontrados na música relacionados com as questões ambientais. Assim, o trabalho foi desenvolvido em condições favoráveis, porque houve uma boa interação entre o assunto exposto e os alunos proporcionando um bom ritmo de trabalho.

Houve um esclarecimento sobre os problemas citados no vestibular 2000 da UNESPAR/FECILCAM e ao mesmo tempo sobre a importância de um ensino interdisciplinar para o desenvolvimento de uma educação qualitativa.

DR12 - 08/11/2000

A aula desenvolvida neste dia apresentou pontos positivos que influenciaram na aprendizagem. Os educandos participaram de atividades recreativas para terem noções dos novos vocábulos citados nos textos, nos quais foram exploradas as questões dos problemas ambientais em alguns países do mundo.

Assim, a aula se desenvolveu, alcançando os seus objetivos. Os alunos participaram ativamente das atividades demonstrando interesse pelo assunto exposto.

Acreditamos que o ensino tornou-se agradável, porque estava adequado às formas de atividades recreativas que proporcionaram gosto pela aprendizagem.

DR13 - 10/11/2000

A aula desenvolvida neste dia alcançou seus objetivos, porque levou aos educandos ao entendimento sobre a interpretação de tabelas e símbolos que representavam dados importantes para a compreensão dos textos.

Assim, o ensino desenvolveu-se muito bem, porque os alunos participaram das atividades, questionaram sobre pontos fundamentais que influenciam na qualidade de vida das pessoas e ao mesmo tempo proporcionou interesse pela aprendizagem do assunto exposto, porque estava interligado com a realidade social de muitas pessoas.

DR14 - 17/11/2000

A aula desenvolvida neste dia apresentou aspectos importantes para a aprendizagem como a participação, integração e compreensão sobre os conteúdos.

Os alunos participaram em grupos de atividades orais e escritas que esclareceram os problemas ambientais de alguns países no mundo.

Houve um diálogo sobre o assunto, onde foram analisadas várias opiniões sobre o assunto. Assim, o ensino tornou-se significativo porque o trabalho foi desenvolvido em grupo, levando uma construção do conhecimento a partir daquele já obtido pelos educandos.

DR15 - 22/11/2000

A aula desenvolvida neste dia alcançou seus objetivos, porque fatores importantes para aquisição da aprendizagem foram desenvolvidos, tais como a interação do aluno/matéria e aluno/aluno, assim houve interesse e participação nas atividades expostas.

Os alunos fizeram uma auto-avaliação do ensino/aprendizagem, desenvolvendo atividades escritas que proporcionaram a verificação do entendimento das questões citadas no vestibular 2000.

Assim, pontos positivos foram alcançados e o trabalho se desenvolveu naturalmente sem apresentar problemas.

DR16 - 24/11/2000

A aula desenvolvida – uma música – neste dia foi significativa, porque despertou sentimentos em relação ao mundo e como estes sentimentos influenciam a vida das pessoas.

Os objetivos planejados foram alcançados, porque todos os alunos gostaram das atividades, demonstrando interesse e participação. Assim, vários conceitos foram formados através da mensagem que a música transmitiu para cada aluno.

DR17- 29/11/2000

A aula desenvolvida neste dia teve o objetivo de avaliar o modo que foi desenvolvido o processo de ensino durante o período da regência.

Através das atividades realizadas, notamos que os alunos adquiriram conhecimentos necessários sobre como interpretar questões de um vestibular e ao mesmo tempo a aquisição de conceitos sobre problemas ambientais que vêm acontecendo no planeta, que está sofrendo por culpa do homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do trabalho apresentado, podemos dizer que os objetivos foram alcançados. Houve uma boa avaliação sobre a forma que o ensino foi desenvolvido que nos forneceu dados importantes para a aquisição do conhecimento.

As aulas ministradas foram relacionadas à Abordagem Comunicativa, que permita aos alunos a aquisição de uma aprendizagem através de conceitos que associaram a linguagem escrita com a falada.

Os conteúdos foram trabalhados dentro de uma visão global, e permitiram uma interação maior entre ensino/aprendizagem, despertando interesse pelo assunto exposto, levando ao educando embasamento necessário para a formação e compreensão de pensamentos que permitam uma comunicação ativa.

Portanto, esta experiência distanciou-se de um ensino tradicional, apresentando formas que visam o desenvolvimento de uma aprendizagem eficiente, com a qual os alunos obtiveram ensinamentos de um modo natural com atividades criativas relacionadas a fatos que proporcionaram uma melhor compreensão.

No entanto, se bons resultados foram conquistados, houve certos pontos que precisam ser melhorados para o ensino tornar-se mais significativo, para que possamos transmitir experiências que possam superar os desafios que surgem nessa grande jornada de aprender/ensinar uma língua estrangeira.

– DIÁRIO REFLEXIVO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA
ENSINO FUNDAMENTAL

Identificação: DR/GBM/EF

DR – AULA DE PARTICIPAÇÃO

O Estágio de Participação aconteceu no dia 09 de outubro no Colégio Estadual Antônio Teodoro de Oliveira, com os alunos da 5ª C.

Trabalhamos um bingo, com o objetivo de revisar e fixar as partes do corpo, ensinadas pela professora regente.

Utilizamos cerca de 30 minutos da aula. Distribuímos as cartelas de bingo já preenchidas com as palavras em inglês e os alunos as relacionaram com as palavras em português, desta forma, trabalhamos também o 'listening'.

Os alunos participaram ativamente da aula e pudemos perceber que seríamos bem recebidas em nosso estágio de regência clássica.

DR1 - 16/10/2000

A primeira aula é sempre a mais difícil, porque ainda não conhecemos muito bem os alunos e eles ainda não nos conhecem. É um momento para analisar a turma e poder, a partir de então, moldar o formato das aulas. Apesar disso, a aula transcorreu de maneira satisfatória.

Trabalhamos as datas comemorativas, fazendo um paralelo entre Brasil e Estados Unidos.

Os pontos positivos da aula foram a interação professor/aluno e aluno/aluno e a compreensão rápida por parte dos alunos. Não houve dificuldades com as atividades escritas propostas.

Pontos negativos: insegurança da nossa parte por ser a primeira aula.

DR2 - 18/10/2000

A aula iniciou com uma revisão sobre as datas comemorativas. As crianças participaram da revisão, colando no quadro-negro as datas comemorativas pertencentes aos meses do ano, em seguida entregamos duas atividades escritas.

Pontos positivos: participação de todos nas atividades. Muitas vezes os alunos têm preguiça de fazer esse tipo de atividade porque é preciso escrever.

Pontos negativos: na atividade n° 2 havia algumas palavras novas que nós não tínhamos trabalhado junto com as outras e os alunos apresentaram dificuldades em traduzi-las.

DR3 - 25/10/2000

Essa aula foi muito divertida. Iniciamos na sala de aula fazendo um móbile com os personagens do Halloween. Cada criança recebeu 8 (oito) personagens e montou o seu móbile na ordem em que desejou. Em seguida, fomos para o pátio confeccionar o Jack-o-lanterns. Seguimos as instruções passo-a-passo, limpamos, recortamos e acendemos a vela dentro da abóbora. Todos tiveram a oportunidade de manusear o Jack-o-lanterns.

Os pontos positivos da aula foram o entusiasmo dos alunos e a maneira mais solta com que conduzimos a aula.

Os alunos, sempre quando vão ao pátio fazer alguma atividade, se dispersam um pouco, talvez pela noção de espaço que é bem maior que na sala de aula, por isso, foi um pouco difícil mantê-los sentados e quietos. Este foi o ponto negativo da aula.

Antes de terminar a aula, todos os alunos colocaram o seu móbile no painel da escola sobre o Halloween.

DR4 - 30/10/2000

Esta aula foi de atividades lúdicas para comemorarmos a Halloween.

Todos receberam uma máscara de morcego e foram fazer parte de um círculo no meio da sala de aula. N a medida em que a música tocava, passava de mão em mão uma caixinha contendo as "ordens". A música parava e quem estivesse com a caixa, retirava uma ordem para cumprir. Ex.: Quem não soubesse, retiraria da outra caixa a sua punição. Ex.: Imitate a ghost.

A maioria dos alunos soube responder as perguntas, porém alguns ainda apresentaram dificuldades com o vocábulário. Todos participaram com muito entusiasmo. Esses foram os pontos positivos da aula.

Pontos negativos: as ordens e punições contidas nas caixinhas foram insuficientes. Nós deveríamos ter feito um número maior para que os castigos e ordens não se repetissem, isso deixou a brincadeira repetitiva e um pouco cansativa. Com palavras variadas e diferentes, teria sido muito mais divertido.

DR5 - 01/11/2000

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Iniciamos nesta aula um tópico novo: Christmas Day

Colocamos no quadro-negro alguns cards com palavras referentes ao Natal. A intenção era que as crianças traduzissem e descobrissem a que Holiday pertenciam aquelas palavras. Eram cerca de 18 cards e no 5° já conseguiram descobrir. Então colocamos no centro um cartaz grande de papai Noel.

Trabalhamos as palavras novamente a para fixação, fizemos um jogo de bingo.

As cartelas estavam em branco e cada aluno preencheu com as palavras de sua escolha. O jogo foi até o final da aula.

Pontos positivos: os alunos preencheram rapidamente as cartelas e compreenderam as regras do jogo. Foi ótimo não termos preenchido as cartelas antes, porque eles tiveram mais oportunidade para fixar e aprender a escrita das palavras.

Quando nós trabalhamos os cards com as palavras referentes ao Natal, ficaram algumas dúvidas quanto a pronúncia (listening). Nós deveríamos ter repetido com eles mais algumas vezes. Isso fez mudarmos as estratégias do bingo. Estávamos lendo em português e eles encontravam a palavra em Inglês.

Então passamos a ler em inglês para que eles pudessem memorizar melhor a pronúncia das palavras.

DR6 - 06/11/2000

Nesta aula fizemos uma revisão com o vocabulário referente ao Natal, introduzindo mais cinco palavras novas. Em seguida distribuímos uma folha de papel colorida e confeccionamos em forma de dobradura, uma Christmas tree. Os alunos a enfeitaram usando a sua criatividade. Esta árvore foi colocada no mural da escola sobre o Natal..

Pontos positivos: os alunos gostaram muito da atividade com dobradura. A aula tornou-se mais agradável e eles ficaram mais calmos. Foi como uma espécie de "relax" (uma atividade para relaxar). Outro ponto positivo, foi termos feito uma revisão da aula anterior, isto esclareceu as dúvidas que alguns tinham.

Pontos negativos: no momento da dobradura, nós deveríamos ter mostrado uma árvore já pronta, para que eles pudessem observar e montar a sua mais rapidamente.

DR7 - 08/11/2000

Preparamos para esta aula uma música: " Oh Christmas tree".

Usamos três estratégias: Ouvir a música /Cantar juntos/Cantar sozinhos

Na mesma folha com a letra da música, havia um desenho que os alunos puderam colorir e também a tradução da música.

Pontos positivos: todos cantaram seguindo corretamente a melodia. Foi muito importante trabalharmos as palavras antes (pronúncia)

Pontos negativos: não deu tempo para trabalharmos a tradução, isso prejudicou a aula, porque os alunos gostam de saber sobre o que estão contando.

DR8 - 13/11/2000

Montamos nesta aula um "Angel" que também foi para o painel da escola. Ele foi todo confeccionado com macarrão. Seguimos as instruções passo-a-passo para montar e todos conseguiram sem nenhum problema.

Pontos positivos: surgiram anjos muito bonitos e os alunos aprenderam uma técnica que possibilita criar outros objetos para decorar a árvore de natal como: carrinho, trenó, árvore... e o que sua criatividade puder imaginar.

Pontos negativos: Nós tínhamos só uma pistola de cola quente e foi preciso formar uma fila com os alunos, isto gerou tumulto, bagunça, e muitos quebraram os macarrões antes de colar. Tivemos que distribuir o material novamente e isso fez a fila demorar mais ainda.

Mas no final tudo deu certo e nos divertimos bastante com os anjinhos.

DR9 - 20/11/2000

Trabalhamos um texto referente ao Natal. No texto, havia espaços para os alunos preencherem com palavras do Box. Todas as palavras já haviam sido trabalhadas antes, mas infelizmente nós não conseguimos atingir nossos objetivos, porque os alunos não entenderam e não souberam fazer a atividade, talvez por falha nossa ou por falha do próprios alunos que nunca estudam em casa os conteúdos dados em sala de aula.

Mudamos a nossa estratégia, traduzimos o texto e trabalhamos em português , para só então juntos, completarmos em inglês as palavras que faltavam.

DIÁRIO REFLEXIVO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA
ENSINO MÉDIO

Identificação: DR/GBM/EM

DR10 - 23/10/2000

Na primeira aula, usamos uma parte do tempo para nos conhecermos e pudemos observar que a turma era bem agitada, talvez pelo grande número de alunos.

O tema escolhido para trabalharmos com os alunos foi esportes.

Apresentamos em forma de cards, a cerca de vinte e duas modalidades esportivas, alguns eles já conheciam e outras não. Trabalhamos 'listening' e 'writing'.

Pontos positivos: é muito bom para nós estagiárias, termos a oportunidade de conhecer e atuar em turmas diferentes, porque os alunos são diferentes em cada série, enquanto na 5ª série alguns ainda são crianças, na 6ª a maior parte é de adolescentes.

Pontos negativos: nós entregamos uma atividade em forma de entrevista, mas os alunos não souberam fazer as perguntas aos colegas, e outros preencheram errado, mas como estava no final da aula, achamos melhor recolher a

atividade e, para a próxima aula, reformular as perguntas, explicar mais devagar e simular uma entrevista entre nós estagiárias para que eles compreendessem melhor.

DR11 - 25/10/2000

Iniciamos a aula com a entrevista e todos compreenderam e realizaram corretamente. Outra atividade proposta foi um mosaico, utilizado para fixar, ainda mais, as diversas modalidades de esportes.

Simular a entrevista entre nós estagiárias, foi, sem dúvida, o ponto positivo da aula, porque tudo que o aluno puder ao mesmo tempo ouvir, falar e visualizar, ficará gravado mais rapidamente em sua mente de uma maneira mais eficaz.

Pontos negativos: nesta aula nós ficamos bastante ansiosas para terminar as atividades, porque elas estavam preparadas para a aula anterior e ficamos com medo de não dar tempo, por isso, corremos o mais que pudemos. Essa foi uma falha grave, porque o mais importante é a qualidade e não a quantidade. → REFLEXIVA

DR12 - 30/10/2000

Preparamos para essa aula um texto que fala sobre alguns esportes, o que são e como são praticados. Realizamos um "game" no quadro-negro. Dividimos a turma em dois grupos e venceu o grupo que conseguiu escrever mais nomes de esportes em inglês num determinado tempo.

Nesta aula, nós estávamos bem preparadas para trabalhar o texto. Algumas perguntas surgiram, mas nós conseguimos esclarecer todas elas.

Pontos negativos: na hora do "game", gerou um certo tumultuo, pois todos queriam falar ao mesmo tempo e foi difícil conseguirmos dominar a turma, mas nesses momentos de jogos lúdicos, não se pode esperar que os alunos fiquem sentados e em silêncio. REFLEXIVA/DE ENSINAR

DR13 - 01/11/2000

Levamos todos os alunos ao pátio para fazermos ginástica aeróbica. Utilizamos cartazes com os desenhos e os comandos dos exercícios em inglês.

A aula foi bem divertida, os alunos realizaram os movimentos e puderam associá-los aos comandos escritos.

Tudo correu muito bem, deu tempo para repetirmos os movimentos e até criar outros como alongamentos e relaxamento.

Pontos positivos: todos se divertiram muito e nós também, que tivemos a oportunidade de ficar mais em contato com eles, sem aquele clima de sala de aula onde os alunos ficam em fila sentados e o professor em pé.

A aula ficou um pouco prejudicada por causa do barulho que vinha da aula de educação física de uma outra turma, isso atrapalhou nossos alunos, que não ouviam bem as nossas instruções.

DR14- 06/11/2000

Para fixar melhor os comandos dos exercícios aeróbicos trabalhados na sala anterior, montamos uma atividade onde os alunos deveriam associar os desenhos aos comandos e numerá-los corretamente.

Entregamos também uma outra atividade para relaxar ao som de uma música.

O que dificultou um pouco a primeira atividade foi a falta de vocabulário, houve então, a necessidade de fazermos as atividades junto com eles. Nós deveríamos ter organizado um vocabulário ao lado da atividade. -- REFLEXIVA

DR15- 08/11/2000

Trabalhamos nesta aula uma música chamada " Tears in Heaven". Organizamos um vocabulário com as 'new words' e fixamos no quadro, desta maneira, facilitou para os alunos retirar as idéias centrais da música, interpretá-la e ainda, colocar as estrofes na ordem correta.

Todos os alunos participaram ativamente da aula, cantando e fazendo as atividades.

Nós estagiárias, estávamos soltas e a aula ficou muito legal.

Os alunos puderam expressar suas opiniões sobre a idéia central da música e surgiram até alguns temas para debate. Estes sem dúvida, foram os pontos positivos da aula.

DR15 - 13/11/2000

Apresentamos aos alunos o texto " Your favorite sport tells a lot about you". Ele fala de como é a personalidade de atletas que praticam um determinado tipo de esporte. Também foi um tema considerado 'polêmico' porque alguns alunos concordaram com as afirmações do texto e outros não.

Foi uma aula muito interessante. Os alunos fizeram algumas atividades as quais envolveram ao mesmo tempo a língua inglesa, interpretação e ainda, tiveram a oportunidade de manifestar suas opiniões sobre assuntos.

DR17 - 23/11/2000

Na última aula, trabalhamos atividades de 'listening', 'writing' e algumas funções para os alunos poderem dar e receber informações sobre os esportes que mais gostam.

Terminamos com uma mensagem final de agradecimentos e amizade.

O carinho com que eles se despediram de nós, fez com que todos se emocionassem. Apesar do curto tempo de convivência, foi sem dúvida, um momento que nós jamais nos esqueceremos. Ser professora é mesmo, um dom de Deus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saírmos de nossas condições de estudantes e encararmos a realidade de professoras numa sala de aula foi

sem dúvida uma experiência inesquecível.

Apesar do curto tempo de estágio, crescemos muito como ser humano e como professoras.

Conviver com os alunos é muito mais que estar ali por alguns minutos, é fazer parte de suas vidas, é ser ao mesmo tempo amiga, confidente, educadora e, às vezes, até um pouco mãe, e mais ainda, ser professora é ter ao mesmo tempo a oportunidade de ensinar a aprender.

DIÁRIO REFLEXIVO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA

ENSINO FUNDAMENTAL

Identificação: DR/LTR/EF

DR – AULA DE PARTICIPAÇÃO

Esta aula teve como finalidade 'quebrar o gelo' entre os alunos e nós. Ficamos durante a aula apenas observando. Faltando vinte minutos para o término, a professora titular nos apresentou, e então fizemos a participação. Nossa participação foi simples, fizemos uma brincadeira chamada "telefone sem fio", usamos frases do livro deles, que eles estavam estudando naquela aula.

Falamos uma frase no ouvido do primeiro aluno de cada fila, em sequência de fila um passava a frase para outro, baixinho no ouvido, até chegar no último, então o último falava a frase em voz alta, para verificar se a frase estava inteira e certa.

Fizemos várias frases, os alunos gostaram, era divertido por que às vezes as frases chegavam ao final da fila completamente modificadas.

Apesar de uma atividade simples, valeu para nos conhecermos e nos entrosamos um pouco.

DR1 -14/11/00

Como essa foi a primeira aula, procurei trabalhar da maneira mais divertida possível. Dei um exercício de palavras cruzadas a eles, que foi aceito de maneira muito positiva. Os alunos tinham que preencher as lacunas e relacionar algumas (só os destacados) com as letras que se encontravam nos quadrinhos, até eles encontrarem um mensagem que dizia: Home is not where you live but where they understand you. Assim foi trabalhada a compreensão

textual com os alunos que tinham que ler algumas frases, e o vocabulário.

DR2 - 17/11/00

Nessa aula passei um questionário aos alunos que perguntava coisas sobre suas casas, quantidade de determinados móveis ou a existência deles, usando " There is" e "There are". Esse questionário os alunos responderam em grupo; não encontraram muita dificuldade em respondê-lo. Assim, trabalharam a interpretação textual e escrita.

DR3 - 28/11/00

Na terceira e, infelizmente, última aula, foi dado uma pequena folha aos alunos explicando o uso de questões gramaticais como *ANY, SOME, THERE IS, THERE ARE, HOW MUCH E HOW MANY.*

No início os alunos apresentaram algumas dificuldades em entender o uso de any, some, how many e how much; mas depois de algumas explanações extras e com exemplificações, inclusive do próprios alunos, eles entenderam muito bem.

DR4 - 01/12/00

Nessa aula foi aplicada a dada a prova aos alunos e explicada questão por questão, que os alunos não tiveram dificuldade em responder e não levaram muito tempo da resolução das questões.

DIÁRIO REFLEXIVO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA
ENSINO MÉDIO

Identificação: DR/LTR/EM

DR5- 06/11/00

Como o problema da minha regência seria problemas ambientais, levei aos alunos a música ***We are the World,*** que discutia esses problemas, além de problemas sociais. A idéia era fazer uma introdução a esse conteúdo.

Depois de ouvir a música, com a letra em mãos, os alunos, divididos em grupos de três pessoas, discutiram o sentido de algumas frases e a mensagem final da música, podendo assim, descobrir vocabulário novo e praticar interpretação textual.

DR6 - 07/11/00

Na segunda aula levei alguns cartazes que mostravam porcentagens de problemas ambientais no mundo, os quais eram apenas umas cópias ampliadas de gráficos que eles iriam receber numa apostila que conteria um teste de vestibular. Expliquei aos alunos como seriam respondidas as questões relacionadas a essas porcentagens.

Em seguida fizemos um bingo com parte do vocabulário que eles receberam na apostila para facilitar sua compreensão. O pequeno prêmio do bingo, um pacote de balas, causou grande tumulto entre os alunos, que mal esperaram o vencedor pegar o pacote e avançaram nele na tentativa de pegar uma bala. Por isso, o ganhador saiu correndo da sala levando consigo o pacote e vários alunos que corriam ávidos atrás de pelo menos uma bala. Ficou evidente que eles procuravam mais a situação de tumulto e aventura que envolviam a busca das balas, do que as balas em si. E assim encerrou-se as a aula.

DR7- 13/11/00

Nessa aula eu dei continuidade ao trabalho anterior; ou seja, discuti as questões do teste de vestibular de maneira que eles pudessem entender o que pediam os enunciados. Em seguida, os alunos leram as questões e as responderam individualmente e depois verificaram e responderam as questões em grupo. Questões que foram corrigidas em sala de aula.

DR8 - 14/11/00

A quarta aula prosseguiu da mesma maneira que anterior, mas com a presença da professora Edcléia, que resolveu conferir as aulas de perto, devido às críticas da professora Nilva que afirmou as aulas não estarem sendo dadas de maneira adequada. O grande trabalho dessa aula, assim como as outras, foi manter a comunicação com os alunos que se mostravam displicentes o tempo todo, mantendo conversas e ignorando os exercícios propostos. Foi preciso gritar por várias vezes e até bater numa carteira na tentativa de chamar a atenção. Tudo em vão. Os adolescentes pareciam componentes de um acampamento Hippie, com olhares longes e descompromissados; na verdade ainda pior, pois o comportamento Hippie refletia ideologias claras de pessoas com propósito e ação, bem diferente da "Galera" que praticamente bocejava, quando não conversavam, numa alienação total.

Diante de tanta displicência a professora Edcléia ficou, de início, sem resposta, até convencer a si mesma de que alguns dos grandes motivos era a má caracterização do método comunicativo, onde, segundo ela, eu traduzia sentenças o tempo todo e não me entrosei com o material, o que não deixa de ser verdade, pois os olhares de jovens descompromissados dos alunos deixam qualquer um perdido.

É nessas horas que eu questiono o sucesso de uma aula como consequência maior da criatividade do professor, pois o esforço para alcançar uma aula "adequada" segundo a ideologia pedagógica reza, seria tão grande que a aula seguinte seria estressante. Por isso, acredito que o sucesso de uma aula depende de um conjunto histórico de fatores onde a educação familiar e o apoio do governo, tanto financeiro como para uma avaliação mais rígida e com médias mais altas, sem notas vitrines para estatísticas, são componentes capitais.

Bem, mais isso é só um senso comum, sem embasamento teórico e pesquisa empírica, é o que a professora Edcléia vai dizer.

DR9 - 27/11/00

Nessa aula prosseguimos com a discussão dos problemas ambientais através de questões que pediam a interpretação de texto. Em seguida passei aos alunos um questionário relativo aos problemas ambientais para que os alunos não tivessem dificuldade na prova e se interassam melhor do conteúdo. Depois tentei discutir com os alunos sobre suas dúvidas, mas eles não mostraram o mínimo interesse, sobrando um tempo ocioso da aula que a professora interpretou como "matação de aula" tanto de minha parte quando dos alunos.

DR10 - 28/11/00

Dei, então, a prova aos alunos; relativamente fácil, mas que os alunos encararam com um pouco de dificuldade, visto que a grande maioria não estudou e nem prestou atenção nas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição de conhecimento teórico, adquirida durante o curso, mostra-se insuficiente quando se sabe que ela pressupõe uma prática. O conhecimento empírico é necessário e seu processo é capital para uma formação docente.

Todo o trabalho envolvido na realização deste estágio serve para situar o estagiário na realidade prática. Assim, conclusões idealistas e antecipadas são substituídas pela "experiência" de quem constatou, pragmaticamente, a realidade escolar.

Mas todo processo de graduação, "finalizado" pela regência é que nos tornou cientes da nossa atual conjuntura de ensino/aprendizagem e facilitará nosso relacionamento futuro com o mundo da educação, no relacionamento aluno/professor, professor/aluno, professor/professor e nos tornará aptos para uma vida docente capacitada, e prontos a trabalhar com idéias novas e compatíveis com nossa realidade escolar.

DIÁRIO REFLEXIVO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA
ENSINO FUNDAMENTAL

Identificação: DR/DDP/EF

DR DA AULA DE PARTICIPAÇÃO

Após fazermos as observações, escolhemos a turma 5ª série "C" para reger Língua Inglesa. A turma muito participativa nos pareceu ser brilhante.

Com o objetivo de nos entrosarmos melhor com todos os alunos fizemos uma pequena participação,

faltando vinte minutos para o final da aula. Apresentamo-nos e iniciamos uma dinâmica.

Realizou-se com um cartaz contendo o desenho de um cavalo e dentro dele estavam várias letras do alfabeto. Dividida a turma em duas equipes, um escolhido vinha até a frente, vendávamos seus olhos e, então, ele pregava uma pena no cartaz como se fosse o rabo do cavalo. Se o aluno atingisse uma letra ou a mais próxima da pena, deveria falar qualquer palavra de seu conhecimento em Língua Inglesa com a inicial correspondente. Se errasse a palavra, deveria escrever no quadro uma palavra qualquer, dita por um aluno da outra equipe.

Muitos alunos participaram, não tendo tempo é claro para que todos fizessem, embora a receptividade fosse grande.

A pontuação configurava-se assim: o aluno que acertasse o local exato do rabo ganhava um ponto; se dissesse uma palavra correta ganhava dois pontos; se errasse a palavra e ainda a escrevesse errado aquela dita pelo outro grupo, perderia um ponto; se a escrevesse corretamente aquela dita pelo outro grupo, ganharia um ponto.

Os vinte minutos transcorreram como o esperado, superando as expectativas. Minha colega estagiária e eu intercalávamos o trabalho direto com os alunos.

DR DE AULA DE PARTICIPAÇÃO

No dia 20 de Setembro de 2000, dirigimo-nos a 5ª série "C" , após sucessivas observações a fim de desenvolvermos uma pequena atividade com a turma. Aguardamos os trinta minutos iniciais os quais a professora titular empregou para efetuar a correção de exercícios aplicados em aula anterior.

Dispondo, portanto, de vinte minutos, iniciamos nossa proposta de trabalho. Dividimos a turma em duas equipes e apresentamos um cartaz com a figura de um cavalo permeado de consoantes e vogais dispersas por todo o corpo. Expusemos um conjunto de penas unidas o qual simularia o rabo do animal. Então, orientamos a dinâmica: um aluno dirigir-se-ia à frente e, de olhos vendados, tentaria colocar o rabo ausente na figura. Já com a visão desobstruída, diria uma palavra iniciada com a letra escrita na parte onde o rabo atingiu ou próximo a ela.

Assim transcorreu o jogo. Percebemos a ansiedade dos alunos por sua participação direta no exercício. Deste modo, empenhamo-nos para que todos tivessem oportunidade de o fazer, embora pela escassez de tempo não fosse realmente possível. Quando o aluno acertava, chamava um do outro grupo para repetir o processo. Porém, ao errar era incumbido de escrever no quadro uma palavra qualquer, sugerida por um aluno da outra equipe. Considerando que obtivemos erros e acertos intercalados, a dinâmica não tornou-se exaustiva pelo contrário, sempre os alunos nos surpreendiam com o seu desenvolvimento.

A contagem dos pontos obedeceu ao seguinte critério: o acerto ao local exato do rabo renderia um ponto; mencionar uma palavra correta, condizente com a letra marcada no animal, representava dois pontos; perdia-se um ponto

ao errar a palavra e se escrevia errado aquela dita pelo outro grupo; dizer corretamente a palavra dita pelo outro grupo resultava em um ponto.

Lembramos que tal sistema de pontuação serviu apenas para regularizar a dinâmica. O objetivo maior foi, inexoravelmente, a participação dos alunos ativando seu repertório lexical. Para nós constitui-se em excelente recurso para identificarmos os pré-requisitos dos alunos. Os educandos lamentaram o encerramento da atividade em virtude do tempo esgotado. De fato, houve grande motivação e entusiasmo que confirmaram o lúdico como primoroso recurso de aprendizagem e/ou consolidação de conhecimentos adquiridos.

DR1- 27/09/2000

No dia 27 de setembro de 2000, principiei efetivamente a regência de Língua Inglesa na 5ª série "C" do Colégio Estadual Carlos Gomes.

Iniciei esclarecendo os objetivos gerais do estágio e convidei os alunos para fazerem uma apresentação individual. Em seguida, cantamos a música 'Hello', propondo tal atividade como cumprimento inicial de todas as aulas. Cantamo-la até que todos abstraíssem a pronúncia e o ritmo. Repeti o procedimento com a música 'Good Bye' também a sugerindo como a finalização de cada aula. Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados e satisfeitos, por poderem se expressar com liberdade.

Distribuí, então, uma montagem com figuras de profissões diversificadas para que os alunos nomeassem-nas. Em um primeiro momento, trabalhei a oralidade e só na etapa final, eles anotaram os nomes correspondentes. A correção ortográfica foi a etapa finalizadora da proposta do dia.

Durante toda a atividade os alunos mostraram-se participativos e interessados e, conforme as necessidades, não deixavam de elaborar questionamentos.

DR2 - 29/09/2000

Em 29 de outubro do corrente ano, retornei a 5ª série "C", alvo da regência. Como proposta da aula anterior iniciei com a música 'Hello'. Então, pude retomar o tema das profissões. Montei um mural na lousa com várias figuras de profissões e solicitei aos alunos que definissem a ocupação expressa. Questionei-os sempre " What's her/his profession?".

Convidei-os a organizarem-se em pares e distribuí figuras. Orientei para que questionassem o colega sobre qual a profissão em mãos. Esse deveria responder coerentemente a indagação e repetir inversamente o processo. Aqueles que rapidamente concluíram a atividade foram trocando de figuras e recriando a atividade.

Apliquei exercícios escritos através dos quais trabalhei a leitura e a escrita. Posteriormente, dividi a turma em dois grupos para os quais distribui nomes de profissões e sentenças completas, idênticas para ambas as equipes. Orientei a atividade: leria um texto e, conforme as palavras ou frases fossem citados, os alunos que as possuíssem deveriam se levantar. A equipe que o fizesse primeiro ganharia um ponto. Assim executei a dinâmica.

Os alunos permaneciam sempre atentos e com a concentração necessária para a concretização da atividade. Encerrei a aula com a música 'Good Bye'.

DR3 - 08/10/2000

No dia 08 de outubro de 2000, seqüenciei meus trabalhos de estágio na 5ª série. Como de costume iniciei com a música 'Hello'.

Em primeiro momento efetuei a verificação das atividades escritas realizadas na aula anterior e corrigi os eventuais desvios. Os alunos tiveram participação expressiva sempre solicitando para exporem suas respostas.

Na sequência, apresentei o texto "Are you okay?" através da leitura inicial e posteriormente por fita cassete. Observei que, com esse recurso, os alunos mostraram-se bem mais interessados. Questionei sobre o tema central do texto e, ainda, não havendo retorno desejado, acionei o aparelho de som novamente.

Obtido o entendimento básico, distribuí o texto escrito e convidei os alunos à leitura promovendo a dramatização dos fatos narrados. Curiosamente, observei existirem educandos ávidos por se expressarem, enquanto outros preferiam não se manifestar oralmente mesmo com total estímulo docente. Respeitei a prontidão dos alunos e a atividade transcorreu de forma amena, com grande entusiasmo. (teoria)

Aproveitei o título do texto para praticar o emprego do verbo "To Be" no Simple Present nas formas: interrogativa (Are you okay ?), afirmativa (I am okay) e negativa (I am not okay). Solicitei, então, que detectassem na estrutura textual a utilização do verbo "To Be". Houve empenho na realização da atividade. Finalizei com a música 'Good Bye'.

DR4 – 20/10/2000

No dia 20 de outubro do corrente ano, retornei à 5ª série "C", prosseguindo as atividades. Após cantada a música introdutória 'Hello', convidei os alunos a ouvirem a música 'If you're happy'. Uma vez apreciada, trabalhamos os movimentos nela expressos ("clap your hands", "step your feet", "say Amem", "do all three"). Cantamo-la várias vezes até que todos acompanhassem o ritmo e pronúncia. Desnecessário descrever a animação e a euforia dos alunos, afinal, a música é extremamente dinâmica.

Orientei os alunos para que ordenassem ao colega uma das proposições da música. Esse executaria conforme solicitação e prosseguiria a atividade até que todos participassem. A coloboração foi maciça.

Posteriormente, distribuí folhas de sulfite em branco e a letra da música. Os alunos, individualmente, retiraram do texto a frase mais marcante e a ilustraram. Alguns preferiram anotar fragmentos maiores e não foram cerceados. Cantamos a música sem o acompanhamento áudio e encerrei com 'Good bye'.

De um modo geral, os alunos tiveram ótimo desempenho na aula e corroboraram o caráter educativo das atividades lúdicas. REFLEXIVA

DR5 – 25/10/2000

Em 25 de outubro de 2000, dirigi-me a 5ª série introduzindo novo tema: roupas.

Primeiramente, cantamos a música 'Hello' e, na sequência, minha colega de estágio e eu principiamos um diálogo em que comentamos as roupas que usávamos naquele momento. Encerrada a conversação, questionei os educandos sobre qual o assunto comentado. Não houve dificuldades de entendimento visto que havíamos preenchido toda a conversa com gestos e expressões. Sempre empregando a Língua Inglesa, comecei a indagar os alunos sobre suas próprias vestimentas: " What's are you wearing today?". Eles respondiam e indagavam sobe termos desconhecidos.

Apresentei, então, por meio de figuras, outras roupas também usuais mas que não haviam sido comentadas. Distribuí folhas de sulfite em branco e revistas a cada aluno individualmente. Orientei-os para que recortando os braços de uma figura humana, a parte inferior e outra e assim sucessivamente, montassem um mosaico, observando as roupas nos desenhos selecionados. Solicitei que anotassem detalhadamente a vestimenta da personagem montada.

Verifiquei um resultado altamente positivo. Envolvidos com recorte e colagem e tendo a curiosidade incitada, elaboraram questionamentos valiosos para a aprendizagem. Mais uma vez, confirmei o caráter participativo da 5ª série "C".

DR6 – 27/10/2000

Prosseguindo com o desenvolvimento dos trabalhos de estágio, retornei na 5ª série "C" no dia 27 de outubro de 2000, iniciando com a música 'Hello'.

De posse dos mosaicos esboçados em aula anterior, dispôs-se um pouco mais de tempo para que o concluíssem, visto que uma maioria significativa ainda não havia finalizado. Posteriormente foram convidados a exporem suas criações. Dirigiram-se a frente, em duplas, elaborando um jogo de pergunta e resposta ("What is he/she wearing?") sobre as roupas dispostas nas figuras.

A participação superou as expectativas. Embora já fosse sugestão de atividade, os próprios alunos propuseram perguntar e responder sobre suas próprias roupas. Assim o fizeram, permanecendo a real sensação de terem consolidado o aprendizado.

Apliquei atividades escritas, objetivando fixar as informações apreendidas pelos alunos. Finalizamos com a música 'Good Bye'.

DR7 – 08/11/2000

Regressei, no dia 08 de novembro de 2000, na 5ª série "C". Após cantada a música 'Hello', reportei à aula anterior questionando os alunos sobre as roupas usadas por mim, finalmente, por eles.

Respondiam com disposição e, perceptivelmente, haviam adquirido um novo repertório de palavras. Um e outro termo que não recordavam com exatidão era questionado. Em seguida, anotei as palavras na lousa sempre interagindo com os alunos. REFLEXIVA

Propus, novamente, um jogo de perguntas e respostas. De maneira seqüenciada, um colega questionava ao outro "What are you wearing today?". Esse respondia apontando as roupas e imediatamente indagava novo aluno. Todos tiveram oportunidade de se expressarem e o fizeram com bastante motivação.

Concluída a atividade comunicativa, solicitei aos alunos para que retomassem a montagem de figuras com profissões. Então, citaram os nomes das ocupações ilustradas e relembrei outros não mencionados.

Feito isso, dividi a turma em dois grupos "A" e "B". De posse de uma caixa contendo diversificados nomes de profissões, iniciei a dinâmica. Um aluno de uma das equipes retirava um termo e criava mímicas que remetessem a profissão correspondente para que o próprio grupo descobrisse. Se assim o fizesse, obteria um ponto. A participação foi brilhante e o envolvimento com a atividade, geral, não detectei um só aluno disperso. Finalizei a dinâmica e, mantendo os mesmos grupos escrevi palavras em ordem embaralhada na lousa até que um deles descobrisse a profissão referente. A atenção e disposição dos alunos foram surpreendentes.

Encerrei mais uma vez com a música 'Good Bye', satisfeita com o desenvolvimento da turma. Os exercícios lúdicos constituem-se, de fato, em primoroso recurso a consolidação de conhecimentos.

DR8 – 10/11/2000

Finalizando a regência no Ensino Fundamental, retornei a 5ª série "C" , com o objetivo de aplicar uma avaliação formal conforme requisito da professora titular. Fui recebida com a música introdutória 'Hello'.

Com os alunos já dispostos em fileiras, distribuí a avaliação previamente elaborada, envolvendo os temas e tópicos trabalhados. Realizei uma leitura, esclarecendo as eventuais dúvidas alusivas aos enunciados das atividades. Aquelas apresentadas posteriormente foram também sanadas. Dispuseram-se de cinqüenta minutos para a resolução da atividade.

Observei ser inevitável uma certa apreensão dos educandos diante de uma avaliação formal, apesar de todo o empenho em esclarecer que o intuito não é a punição, mas a verificação de lacunas do processo ensino/aprendizagem. Despedi-me e ouvi dos alunos a música 'Good Bye'.

DIÁRIO REFLEXIVO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA
ENSINO MÉDIO

Identificação: DR/DDP/EM

DR9 – 08/11/2000

Em 08 de novembro do corrente ano, dirigi-me ao 1° ano "D" do Colégio Estadual Carlos Gomes, para iniciar a aplicação do projeto do Ensino Médio.

Em um primeiro momento, apresentei-me e expus os objetivos gerais alusivos ao estágio profissional.

Então, distribuí a letra da música "We are the world". Ouvimo-la repetidas vezes até que todos se sentissem a vontade para cantar.

Passei para a leitura analítica da mesma, questionando sobre seu tema principal. Os alunos, espontaneamente, indagavam a respeito de itens lexicais desconhecidos e relevantes para a compreensão da música. Deti-me com maior interesse na significação do que propriamente na estrutura textual. ABORDAGEM

Discutimos alguns problemas reais sugeridos pela composição, atividade que exigiu dos alunos criticidade. Entreguei, por fim, enunciados em Língua Portuguesa referentes a temática da música e orientei os alunos para que, individualmente, associassem-nos com a letra em mãos. A participação dos alunos e o envolvimento com o exercício proposto garantiram o êxito da aula.

Observei o quanto a música imprime motivação para a efetivação do processo ensino/aprendizagem.

DR10 – 09/11/2000

No dia 09 de novembro de 2000, estive no 1° ano "D", seqüenciando os trabalhos de estágio.

Objetivando acionar o acervo lexical dos alunos e acrescentar novos itens, distribui glossário fotocopiado. Ao comentar as significações, propus a construção de sentenças coerentes em que se verificasse o emprego do termo em estudo. Os alunos criaram as mais inusitadas frases e solicitavam a elucidação de palavras desconhecidas para transpô-las em Língua Inglesa e incorporar nas proposições formuladas. A participação dos alunos superou expectativas e viabilizou o desenvolvimento de produtivo das atividades.

Apresentei cartazes com figuras indicadoras de problemas ambientais. Como o entendimento era fácil, foram desnecessárias traduções exaustivas, faziam-se associações sentido/vocábulo. Partindo para a análise do gráfico exposto em cartaz, estimulei os alunos com questionamentos até que efetuassem a leitura completa do gráfico. Tal atividade foi realizada coletivamente e todas as inferências eram valorizadas. Vygotsky

Incitei a discussão sobre os problemas ambientais, suas causas e consequências. Apliquei exercícios escritos, selecionados do vestibular de primavera FECILCAM-2000, procurando sanar dúvidas conforme os alunos expunham-nas.

O desempenho nas atividades foi excelente e a interação professor/aluno foi harmoniosa.

DR11 – 16/11/2000

No dia 16 de Novembro de 2000, retornei ao 1° "D" , dando continuidade ao trabalho com tabelas, incluindo mapas.

Primeiramente, revisei as legendas vistas em aula anterior que representavam pré-requisitos para a compreensão das tabelas e mapas que apresentei posteriormente utilizando cartazes. Para promover a leitura desses, elaborei questionamentos relevantes que conduziam ao processo analítico. Apesar da dificuldade, inicial, os alunos foram gradativamente construindo o entendimento. Convidei-os então, para que explanassem dados coletados e os

comentassem com criticidade (VYGOTSKY). Respeitamos a liberdade dos alunos em se expressarem oralmente, abrindo espaço para aqueles que voluntariamente desejavam falar. Naturalmente, a participação não foi maciça, mas os que expunham o faziam com brilhante desempenho(KRASHEN)

Distribui novas questões vestibulares e orientei os alunos a sua execução, esclarecendo dúvidas. A correção constituiu-se na etapa final e aconteceu com o envolvimento ativos dos alunos.

DR12 – 22/11/2000

Em 22 de novembro de 2000, regressei ao 1° "D" com a proposta de leitura e interpretação de texto. Desenvolvi-a distribuindo a cada aluno um fragmento diferenciado em que se comentavam problemas ambientais em determinado país. Orientei para que o ato de leitura se centrasse no conteúdo geral e não em termos e vocábulos específicos. Deste modo, uma ou outra palavra desconhecida poderia não interferir na abstração do sentido.

Efetivada a compreensão textual, propus aos alunos um painel em que cada equipe exporia aos demais as informações depreendidas. Não houve resistência discente e a atividade pode ser realizada com sucesso.

Um debate geral em que analisamos origens e implicações de problemas vistos foi bastante oportuno e motivou a expressão oral dos alunos já que dominavam dados reais necessários a uma argumentação coerente.

Encerrando os trabalhos, apliquei questões vestibulares. Percebeu-se o interesse dos alunos na resolução das mesmas visto que a faziam compenetradamente, sem dispersões improdutivas.

DR13 – 23/11/2000

Em 23 de novembro de 2000 prossegui com o projeto de estágio, voltando ao 1° "D".

Inicialmente, distribui a letra da música 'Imagine' a qual todos já haviam escutado em algum momento. Ouvimo-la duas vezes e a maioria significativa já acompanhava pronúncia e ritmo, cantando entusiasticamente.

Para o entendimento total da mesma, propus uma leitura pausada e atenta, sanando posteriormente algumas dúvidas vocabulares. Feito isso, pudemos discutir as proposições de John Lennon, analisando suas implicações e possibilidades de se tornarem reais. Os alunos apresentaram-se bastante à vontade para exteriorizarem suas convicções. A temática da música certamente contribuiu para a participação expressiva verificada.

Na seqüência, entreguei aos alunos folhas de sulfite em branco para que transcrevessem o trecho da música que considerassem mais marcante e o ilustrassem criativamente. Os discentes mostraram-se verdadeiramente motivados para a atividade e as produções foram excelentes.

DR14 – 29/11/2000

Em 29 de novembro de 2000 retornei ao 1° ano "D", finalizando a regência no Ensino Médio.

Distribui ao alunos, dispostos em fileira, a avaliação com questões objetivas retiradas do vestibular. Efetuei a leitura dos enunciados e os relembrei de que poderiam utilizar os mapas e tabelas estudados em aula anterior.

Dispuseram de toda a aula para a resolução das questões.

Não houve problema algum quanto a disciplina e com a conclusão da atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências por mim vividas na realização desta última etapa do curso, o estágio, foram muito valiosas, pois pude constatar na prática o que realmente é ser professor.

A principio estava um pouco receosa em relação aos trabalhos a serem desenvolvidos, mas quando comecei interagir com os alunos percebi um grande acolhimento por parte dos mesmos e das professoras titulares. Isso foi para mim o principal ponto de motivação.

Tentando aplicar da melhor forma possível a abordagem comunicativa, notei que a grande maioria dos educandos estava realmente interessada em aprender língua estrangeira, mesmo porque atualmente existe uma grande demanda de pessoas tentando melhorar de vida em outros países. Logo, todos eles sabem da importância que uma outra língua possui.

Analisando os fatos apresentados, concluí, portanto, que nós como professores recebemos uma grande carga de responsabilidade, pois através dos nossos ensinamentos, poderemos ser agentes da transformação do futuro.

Pela prática de ensino comprovamos a imensurável responsabilidade do professor docente verdadeiramente engajado e comprometido com o desenvolvimento de seus educandos. Reduzir a função do educador a mera transmissão de informações científicas é ignorar sua competência maior.

Ao tratarmos, especificamente, da Língua Inglesa, constatamos que a aquisição de uma língua estrangeira depende significativamente da motivação do professor e do emprego prático e real da nova linguagem. Prender-se a formas estruturalistas trabalhos exaustivos de repetição significa asfixiar o interesse dos alunos e cercear seu desenvolvimento lingüístico.

Urge, portanto, buscar alternativas de aprimoramento profissional constante para que não se esbarre no comodismo e passividade, características incongruentes com o educador idôneo.

Deste modo, consideramos o período de regência com atividade imprescIndível na formação pedagógica. Cumprir com as propostas de estágio apresentadas não significa tê-las concluído. Representa, sobretudo, o despertar consciente de um trabalho inesgotável. Que o estímulo e o encorajamento ora suscitados sejam nossas marcas profissionais.

APÊNDICE 5

ENTREVISTAS COM FORMADORES DE PROFESSORES

ENTREVISTA COM STS

1 Qual é a sua visão do Curso de Letras enquanto mediador de formação em língua Estrangeira?

Minha visão com relação ao Curso de Letras enquanto mediadora de formação de professores é a de que não há comprometimento por parte de todos os professores do Curso. Eles esperam que o professor da Prática de Ensino e Metodologia dê conta de todo o embasamento teórico e das discussões.

2 Quais são seus objetivos ao trabalhar com disciplinas de Língua Inglesa no curso de Letras?

Meu objetivo ao trabalhar com a Língua Inglesa é o de tentar conscientizar os alunos quanto da importância de aprender esta língua, seu uso e as diferenças culturais. Levando este aluno a ter uma cumplicidade maior com a língua, eu tento expô-lo, fazer com que ele corra risco sem medo, para que no final do ano ele possa estar mais seguro em relação ao seu aprendizado e consciente que sempre deverá buscar mais. Estudar a Língua Inglesa é um aprendizado sem fim.

3 Quais as maiores dificuldades encontradas no trabalho com os alunos do curso de Letras / faculdade / departamento?

As maiores dificuldades que eu encontro em meu fazer pedagógico, como docente de Letras, é a falta de apoio dos próprios colegas do Departamento que atuam em outras disciplinas, no número excessivo de alunos em sala, na falta de materiais para os professores e os alunos como fonte de pesquisa. A biblioteca é carente de materiais e o centro de informática é de difícil acesso. Também tem o problema que os próprios alunos chegam neste curso, a maioria, sem noção do que farão ou porque estão ali.

4 Que enfoque você procura dar nas suas aulas?

Eu procuro desenvolver as quatro habilidades, talvez porque eu tenha mais facilidade com a habilidade oral , eu procure desenvolver mais esta do que as outras. Mas na verdade, esta é a competência mais difícil para os alunos. Geralmente acabamos trabalhando na habilidade da leitura e, a partir daí, com a oralidade.

5 Qual abordagem e metodologia você utiliza em suas aulas?

Em minhas aulas eu tento não adotar uma abordagem ou metodologia específica. Procuro trabalhar dentro das necessidades dos alunos e do momento com determinada abordagem ou método. Ás vezes eu sinto que devo adotar uma abordagem mais moderna, às vezes uma mais tradicional, o meu objetivo é alcançar o aluno e desenvolver o ensino/aprendizagem de maneira eficaz.

6 Quais são os materiais adotados durante o curso? Justifique a escolha.

Eu procuro sempre que possível adotar um livro didático porque ele já vem com a maioria do conteúdo que eu vou trabalhar, já está organizado, é colorido, atraente e prático. Junto a este material eu introduzo outros complementares. Eu gosto de trabalhar com "quizzes" , cartazes, músicas, jogos e textos variados.

7 O que você acha do currículo, programas do curso de Letras?

Quanto ao currículo do Curso de Letras eu acho que deve ser totalmente reformulado. Quando eu trabalhei com Prática de Ensino, me senti frustrada por querer fazer 'mais coisas' e não ter condições. Então eu acho que o aluno de Letras deve ser orientado e preparado desde o início do curso para aquilo que ele vai assumir

quando terminar o curso, ou seja, se ele vai ser professor,ou tem qualquer outra profissão em mente relacionada com o Curso de Letras, ele precisa saber tudo sobre a área de atuação do curso que escolheu e precisa ser preparado para isto. O aluno precisa saber onde, quando e como é desenvolvido, e sobre sua área de atuação. Ele precisa fazer um estágio de verdade, e não como o que ele tem feito que é " para inglês ver". Eu sei que em quatro anos não se forma um profissional, mas o curso poderia ser melhor estruturado, repensando a carga horária , as disciplinas, os programas, as ementas de um modo geral. Eu acho que o aluno deve montar seu próprio currículo, mas para isso é necessário mudança e isto é feito através de muitas discussões entre professores e alunos.

8 Como você acredita saírem os alunos do curso de Letras?

Os alunos que saem do Curso de Letras, alguns saem muito bem preparados, outros saem bem despreparados. As salas são geralmente heterogêneas. Eu acho que os alunos que já são professores têm uma oportunidade melhor de preparação pela prática que já vêm exercendo, talvez a maioria não tenha oportunidade de estar exercendo esta prática durante o curso, portanto, não terão muita consciência já que o tempo é bem curto para analisarem muitos aspectos que envolvam a prática de ensino Eu também acho que a Língua Inglesa não deve ser imposta, ela deve ser opcional, assim como outras línguas também devem ser oferecidas no curso. Me preocupa muito a formação continuada do acadêmico de Letras, ele precisa ter consciência de sua formação e buscar muito conhecimento da área sempre.

9 Dê sua opinião e sugestões para que mudanças sejam implementadas no curso de Letras.

(NÃO RESPONDEU)

ENTREVISTA COM MIT

1 Como você vê o curso de Letras enquanto mediador de formação de professores?

Bom, na minha opinião, o curso de Letras é um recurso muito rico para ser utilizado para desenvolver esse papel de mediador na formação de professores. É, entretanto, pela experiência que já tenho com formação de professores pré-serviço, deveria haver um trabalho melhor desenvolvido, melhor realizado com esses professores pré-serviço para que realmente o curso de Letras desenvolvesse um papel de mediador de formação, porque o que se observa é que falta ainda um questionamento adequado ou mais acentuado com relação a formação, não só quanto ao estudo de teorias, mas para que se tentasse relacionar melhor essas teorias à prática, para que esses professores em pré-serviço desenvolvessem uma prática melhor após terem compreendido a teoria estudada. Então, sob meu ponto de vista, o curso de Letras tem uma possibilidade de desenvolver o senso de formação nestes professores e de modo que esses possam obter um resultado realmente eficaz, tanto na aquisição de conhecimentos como na prática pedagógicas ao tentar aplicar as teorias estudadas na sala de aula.

Esses alunos também devem ter uma formação de consciência sobre a abordagem reflexiva, sobre a criticidade da questão teoria e prática, formação, o senso de formação continuada, lógico, primeiramente ele deve ter a consciência da sua própria formação, sua formação inicial, mas também ele deve estar pensando

na questão da sua formação continuada, porque o curso de Letras é somente um início, por isso, esse início deve ser bem firmado, ter propósitos objetivos e coerentes para que ele possa desenvolver uma prática pedagógica adequada à sua realidade de aprendizagem enquanto aluno e de ensino enquanto futuro professor.

2 Quais são seus objetivos ao trabalhar Língua Inglesa com alunos de Letras?

No momento, devido ao afastamento para estudo do mestrado, então já faz 2 ou 3 anos que não trabalho com Língua Inglesa com alunos de Letras, mas nos momentos em que eu trabalhei a Língua Inglesa eu sempre pensei e até hoje eu penso que deve ser um trabalho não só voltado ao desenvolvimento da competência linguística do aluno de letras, mas também e principalmente porque trata-se de um futuro professor, ele deve ir tendo noções de como trabalhar esse conteúdo linguístico com seus futuros alunos, portanto os meus objetivos são trabalhar a Língua Inglesa sim com intuito de desenvolver a competência lingüística no aluno de Letras para que ele fique melhor preparado para entrar em sala de aula, mas também que ele se prepare metodologicamente, ou seja, além da disciplina de prática de ensino que os alunos têm, eu acredito que, seja na disciplina de Língua Inglesa ou até mesmo Literatura, ele deve ter sempre o senso de estar pensando em como se trabalhar conteúdos como estes com os alunos do ensino fundamental e médio.

3 Quais as maiores dificuldades encontradas no seu fazer pedagógico enquanto docente de Letras?

Bom, uma das maiores dificuldades seria tentar iniciar esse trabalho de consciência mesmo de formação, de professor pesquisador, para que esse professor pré-serviço já vá pensando em continuar a sua formação para que ele tenha realmente consiência do que é realmente fazer um curso de Letras, porque ele está ali, para quê... Então, algumas das dificuldades que eu sempre tive foi tentar fazer este trabalho e não poder fazer no tempo devido e como eu gostaria que fosse e como, por exemplo a abordagem reflexiva hoje está muito relacionada a prática de ensino e os professores precisam estar se olhando constantemente para que busquem a melhoria da qualidade de ensino. Então esta questão da abordagem reflexiva sempre foi pensada, ou seja, sempre houve um desejo de estar discutindo com os alunos de Letras sobre questões teóricas, sobre a realidade de sala de aula, até mesmo em oportunidades que surgissem em outras disciplinas, como eu estou falando da prática de ensino, mas sobre outras oportunidades que surgissem na disciplina de Língua Inglesa ou Literatura Inglesa e Norte-americana, mas as dificuldades sempre estiveram relacionadas ao momento de se trabalhar, pois sempre houve o desejo de se iniciar esse trabalho voltado ao professor em pré-serviço, colocando a realidade dos ensinos para ele desde o início do curso de Letras através destas disciplinas que a gente tem e não era possível.

4 Quais competências você procura desenvolver no aluno de Letras?

Bom, talvez eu já tenha respondido essa questão anteriormente, mas eu sempre procuro desenvolver a competência metodológica além da competência lingüística, pois o professor deve estar preparado para trabalhar o conteúdo na sua futura sala de aula, professor em pré-serviço, mas também e principalmente, saber como desenvolver esse conteúdo e saber como lidar com o improviso em sala de aula, com questões como ( ) making. Então, há necessidades sob meu ponto de vista, há necessidade de se desenvolver esse senso de busca, de leitura, de pesquisa por questões como essa.

5 Como você vê e classificaria suas aulas quanto a sua abordagem e/ou metodologia?

As minhas aulas... Eu sempre trabalhei de forma a manter um espaço aberto em que os alunos pudessem tanto colocar a sua opinião crítica, tanto sobre o assunto que estava sendo ensinado ou transmitido, quanto ao modo como o assunto era transmitido. Então, eu sempre coloquei a questão da criticidade e deixava o espaço aberto para que os alunos – isso tanto na aulas de Língua Inglesa, Literatura Inglesa, Norte-americana e prática de ensino – para que, se o que estava sendo ensinado não correspondesse as expectativas dos alunos nós poderíamos negociar. Então, as aulas sempre eram passíveis de negociação para que o aluno se sentissem mais satisfeitos ou satisfeito com o que estava aprendendo e como estava aprendendo, né?! Porque desse modo ele poderia assimilar melhor, se interessar mais. Então, eu poderia dizer que a abordagem utilizada mas minhas aulas sempre foi uma abordagem comunicativa sim, porque além de seguir um rol de conteúdos ou ter algum material de apoio, sempre havia momentos significativos ou eu sempre preparava alguma coisa extra para que se desse um momento comunicativo na sala. Então, eu posso dizer que eu trabalhava com abordagem comunicativa e reflexiva também, tendo em vista esse senso de formação de professor e que os alunos devem ter esta percepção de pesquisa, estudo de teorias, para estudo da metodologia, para por em prática na sua futura sala de aula.

Agora quanto a metodologia. A metodologia eu nunca segui, ah, vou seguir o método gramatical ou tradução... Eu sempre tentei selecionar os aspectos positivos de cada método ou abordagem e fazer da melhor maneira possível... Que pudessem estar de acordo com a realidade do aluno, que pudesse vir de encontro as expectativas dele.

6 Que tipo de material você tem adotado?

Muitas vezes eu utilizava o livro didático, outras vezes não. Então, quando eu utilizava o livro didático, além desse material eu sempre preparava outras atividades, como atividades ou de outros livros ou de apostilas ou com outros vídeos não relacionados aquele material ou músicas, tentando sempre relacionar o conteúdo daqueles materiais extras com o adotado em sala de aula.

7 Quais são as suas sugestões quanto ao currículo, programa, carga horária do curso de Letras?

Bom, a minha preocupação é com a questão da metodologia, a questão da prática de ensino, ou seja, o objetivo maior do curso de Letras, que é formar um professor em pré-serviço, o futuro professor. Então, o curso de Letras deve ter uma carga horária para um estudo maior das teorias, abordagens relacionadas ao ensino de Língua Inglesa, deve ter uma carga horária para o estudo de Lingüística Aplicada desde o início do curso. Na minha opinião é muito importante que a Lingüística Aplicada esteja inserida ali no curso de Letras, no currículo, no programa, desde o início do curso, afinal, os alunos que entram no curso devem estar cientes desde o início por quê estão ali para quê estão ali. Depois, assim, com certeza eles vão desenvolver um trabalho melhor, um estudo melhor, das disciplinas, de todas as disciplinas de um modo geral. Talvez ao final do curso, os alunos saiam com umas idéias mais claras do que saem hoje. Talvez eles saiam com um objetivo mais claro, um propósito mais claro, uma metodologia melhor definida, noções melhor trabalhadas e talvez eles possam realmente atuar nas suas futuras salas de aula como melhores professores.

8 Como o aluno sai do curso de Letras?

Hoje, de acordo com o que eu vejo hoje, o aluno sai do curso de letras com a falta ainda de um embasamento teórico, pois mesmo que os professores tentem passar o máximo que podem de teorias ou reflexões a questionamentos ou práticas de sala de aula... e como a carga horária trabalhada é pouca para se trabalhar é pouca para desenvolver tudo isso na curso de Letras, então, ainda o curso deixa a desejar para que as coisas não fiquem claras para os alunos, pelo que tenho visto, embora eu esteja afastada, mas pelos alunos que saem e comentam e pedem ajudam quanto as dúvidas ou fazem questionamentos, ainda falta um trabalho mais intensificado com relação ao especificado estudo de abordagem/metodologia para que o aluno saia melhor e mais preparado para a sala de aula. O fato é que quem tem aptidão para a profissão ou quem gosta ou quem a facilidade para lecionar, tudo bem não vai ter grandes dificuldades, ainda assim há os que saem com muitas dúvidas. Porque ao conversarmos com alunos percebemos que ficam muitas dúvidas, faltam esclarecimentos até mesmo sobre questões como plano de aula. Às vezes então, na minha opinião, os alunos não saem com a formação inicial adequada, porque para ser completa nós sabemos que é dificil, mas para essa formação inicial deveria ser pelo menos mais adequada para que ele saísse melhor preparado, para que quando surgissem algumas aulas que ele trabalhasse e que não tivesse tanto receio assim de pensar algum conteúdo.

ENTREVISTA COM IM

1- Qual é a sua visão do Curso de Letras enquanto mediador de formação em Língua Estrangeira?

No meu ponto de vista acredito que infelizmente há pouco comprometimento por parte do corpo docente e discente em relação ao Ensino de Língua Inglesa, pois quando os alunos estão passando pela prática de ensino no último ano do curso, espera-se que o professor de prática dê conta de toda deficiência causada no percorrer do curso, quando na verdade todos deveriam estar com sua competência linguística bem desenvolvida para poderem realizar um bom trabalho na prática de ensino.

2- Quais são seus objetivos ao trabalhar com disciplinas de Língua Inglesa no curso de Letras?

Eu trabalho apenas com a prática de ensino, e meu principal objetivo é mostrar aos futuros professores de Línguas que há várias maneiras agradáveis e interessantes de aprender outras línguas, além do Método da Gramática e Tradução.

3- Quais as maiores dificuldades encontradas no trabalho com os alunos do curso de Letras / faculdade / departamento?

A nossa maior dificuldade até hoje foi trabalhar com salas numerosas e com um número muito baixo de professores de língua, e ao mesmo tempo também o fato que cada professor trabalha dentro de uma metodologia não havendo uma unificação, ou seja, cada um faz a sua maneira e isto reflete na aprendizagem dos alunos.

4- Que enfoque você procura dar nas suas aulas?

Nas aulas de prática de ensino, procuro trabalhar de forma a mostrar aos alunos como podemos trabalhar em sala de aula através de novas abordagens, atividades que envolvam as quatro habilidades (listening,

speaking, writing,reading). Após trabalhar a parte teórica, os alunos preparam aulas desenvolvendo essas habilidades.

5- Qual abordagem e metodologia você utiliza em suas aulas?

Por se tratar da prática de ensino, trabalho com as várias abordagens comunicativa e mostrar os caminhos, métodos e abordagens que cada um pode escolher para a sua prática pedagógica em sala de aula.

6- Quais são os materiais adotados durante o curso? Justifique a escolha.

Na prática de ensino não adota-se livros, pois trata-se de leitura, análises e discussões de vários artigos referentes as abordagens e metodologias.

7- O que você acha do currículo, programas do curso de Letras?

Acredito que o currículo do curso deva ser reformulado o mais urgente possível, pois as mudanças estão acontecendo rápidas demais.

8- Como você acredita saírem os alunos do curso de Letras?

Infelizmente ao final do curso poucos alunos saem preparados e conscientes do seu papel como educadores, alguns com algumas deficiências e até conscientes que precisam melhorar a sua competência lingüística antes de assumirem uma sala de aula, e outros sem condição alguma de exercerem a profissão.

9- Dê sua opinião e sugestões para que mudanças sejam implementadas no curso de Letras. Acredito que para sanar um pouco das dificuldades que temos no ensino de Línguas da UNESPAR/FECILCAM, algumas medidas são necessárias, como, por exemplo:

- Divisão de turmas (x)
- Curso de extensão de Língua Inglesa para os alunos de Letras (x)
- Um número maior de professores de Inglês (x)
- Concurso Público para efetivar esses professores para que não haja troca constantes dos mesmos
- Professores trabalhando em conjunto com o mesmo objetivo e comprometidos no seu trabalho de educador
- Prática de Ensino desde o 1° ano do curso
- Exigência de que no 4° ano os alunos tenham domínio das quatro habilidades para poderem realizar a regência de Língua Inglesa

Obs: Os ítens que têm (X) já estão acontecendo.

ENTREVISTA COM JCF

1- Qual é a sua visão do Curso de Letras enquanto mediador de formação em Língua Estrangeira?

O curso de Letras tem uma função importante na formação do futuro profissional de LE. Esta função está fortemente relacionada à questão da formação metodológica, política, social e lingüística deste profissional. Será esta formação que o diferenciará daquele formado por uma escola de língua. Enquanto

este geralmente apresenta um excelente domínio de língua que irá, espera-se que o profissional que passou pelo curso de Letras uma formação mais ampla englobando as áreas anteriormente mencionadas.

2- Quais são seus objetivos ao trabalhar com disciplinas de Língua Inglesa no curso de Letras?

Esta é, sem dúvida, uma questão muito abrangente que abre caminho para inúmeros posicionamentos. Tentarei ser breve e enumerar alguns aspectos que acho fundamentais e que nos quais tento nortear meu trabalho. Primeiramente, encorajar os alunos a aprenderem a LE com uma postura positiva, sem com isso implicar na perda, ou mesmo desvalorização de sua própria língua e cultura. Tenho certeza que você entende quais são as implicaturas ideológicas, culturais, etc que estão intimamente ligadas ao ensino de LE. Procuro também mostrar que se trata apenas uma outra língua, nem melhor ou pior, mas que pode nos uma poderosa ferramenta para tentar compreender melhor o mundo que nos cerca. Outro aspecto que acho fundamental é estar sempre enfatizando que o aprendizado é processual, desde modo as próprias experiências de aprendizagem deste futuro professor o ajudará no momento de pensar, preparar e avaliar o seu aluno. CONSIDERO ESTE UM ELEMENTO FUNDAMENTAL NA FORMAÇAO DO PROFESSOR DE LE.

3- Quais as maiores dificuldades encontradas no trabalho com os alunos do curso de Letras / faculdade / departamento?

Em relação aos alunos vou estar falando agora da minha pouca experiência com 3 e 4 anos. Não acredito que o fato do pouco domínio de língua seja o maior problema, pois isto se adquire com o tempo. Mas aqui está a palavra chave –TEMPO- uma vez que os alunos chegam no terceiro ano é esperado um certo nível de domínio de língua que, em geral, poucos têm. No entanto, o que mais me espanta é ouvir dos próprios alunos que eles nunca foram alertados ou até mesmo preparados pelos professores de LI no primeiro e segundo anos. Acho que isso não acontece apenas comigo que sou também professor de Literatura de LI, mas com o professor de Prática de ensino. Acho que por mais que o aluno não conheça a parte teórica da metodologia ele deveria reconhecer isso na prática de sala de aula do professor LI. Posso estar sendo equivocado aqui ou até mesmo muito radical, mas vai lá. Acho que cobramos do aluno coisas que não damos em sala de aula e não me refiro aqui a questão de conteúdo, mesmo porque para isso bastaria dar o programa e a bibliografia ao aluno e ele faria o resto. Eu fiz. O que eu sinto faltar no nosso aluno é esta postura metodológica que, na minha opinião, será fundamental na hora de defrontar-se com a disciplina de Metodologia. Acredito eu que, se ele tiver isso na prática em suas aulas de LI e mesmo de Literatura de LI, ele reconhecerá facilmente quando ele for estudar tais teorias, pois ele já as conhece na prática. O que você acha sobre isso? Gostaria de discutir esse assunto com você com mais tempo.

4- Que enfoque você procura dar nas suas aulas?

Em Literatura, certamente o enfoque está em dois princípios: desmistificar o errôneo conceito de inacessibilidade que se vem se perpetuando no ensino LLI em todos estes anos e segundo discutir o papel (para não dizer importância) da literatura no processo de formação do profissional de LI.

5- Qual abordagem e metodologia você utiliza em suas aulas?

Venho lutando muito nesses últimos tempos para desenvolver students centred activities, mas devo admitir que pela minha própria formação minha aula ainda é muito teacher centred. No entanto, estou sempre utilizando atividades de aula de língua para ensinar literatura, isso também ajudará o aluno fazer o processo contrário. Sou particularmente contra aquele tipo de reposta que se dá a esta pergunta dizendo-se não se utilizar uma metodologia em particular, mas uma junção de várias. Concordo que o professor deva fazer uso da metodologia que lhe convém no momento adequado. Contanto que ele tenha plena consciência do que ele está fazendo e os objetivos de tal escolha.

6- Quais são os materiais adotados durante o curso?

Por sorte, não preciso adotar livro de Literatura, o que seria um total absurdo. Porém não sou radical quanto a adoção. Acho que a princípio deixaria tanto professor e alunos mais confortáveis. A partir daí, poderiam ser desenvolvidas atividades para preencher os pontos que o livro não dá conta. Isso no entanto, precisa ser um trabalho consciente de ambas as partes, isto é professor e aluno na medida que usam o livro discutem o quão eficazes ou falhas as atividades são, assim pode se iniciar propostas para a solução de tais questões. Percebe que na aula de Língua os alunos estão experienciando a difícil tarefa de analisar livro didático.

7- O que você acha do currículo, programas do curso de Letras?

Não acho tão ruim, há outras faculdades em que ele é realmente caótico e equivocado. No entanto, acho que o nosso ainda não tenha uma linha definida. Não sei se algum dia terá, ou mesmo se será isso que resolverá os problemas do curso.

8- Como você acredita saírem os alunos do curso de Letras?

Não partilho da idéia de que os alunos saiam totalmente despreparados, pois acredito que só se aprende fazer fazendo. O que precisar ser estabelecido é quais competências eles deveriam ter ao chegarem ao último ano. Assim ficaria mais justo dizer que eles estão mais ou menos habilitados para atuarem no mercado de trabalho. Há, porém, algo que muito me deixa feliz nos atuais alunos de letras; a grande maioria vê hoje o período da graduação como apenas uma fase no processo de sua formação. Há alguns anos atrás eles terminavam o curso acreditando que estavam se FORMANDO em algo.

9- Dê sua opinião e sugestões para que mudanças sejam implementadas no curso de Letras. Concordo que para LI seria um ótimo avanço a criação da habilitação em Português- Português e Português-Inglês. No entanto, seria ingenuidade achar que isso traria para o curso apenas alunos comprometidos e conscientes do seu papel enquanto acadêmicos. Há professores que ainda não se encontraram enquanto educadores. Minha sugestão seria a citada nas respostas dois e três em relação à questão metodológica dos professores de LI. Outra proposta interessante seria aproveitar os alunos com um bom nível de Língua em projetos que beneficiassem os outros acadêmicos e ao mesmo tempo estariam preparando esses alunos que já têm um conhecimento de língua com questões metodológicas.

ENTREVISTA COM RB

1 Qual é a sua visão do Curso de Letras enquanto mediador de formação em Língua Estrangeira?

O curso de Letras é importantíssimo enquanto mediador de formação em L.E., isso é porque o curso em si tem uma característica de desenvolver o lado e crítico dos acadêmicos, desta forma, acredito que, os professores de

L.E. que não passaram pelo curso de letras parecem não estarem tão conscientes e preocupados com a formação dos alunos.

2 Quais são seus objetivos ao trabalhar com disciplinas de Língua Inglesa no curso de Letras?

Certamente, entre os meus principais objetivos ao trabalhar com essa disciplina no Curso de Letras eram tentar desenvolver nos alunos o prazer e o interesse na língua alvo e também motivar os alunos a buscarem sozinhos os seus novos conhecimentos na aprendizagem desta língua.

3 Quais as maiores dificuldades encontradas no trabalho com os alunos do curso de Letras / faculdade / departamento?

Em relação aos alunos, com toda a certeza foi a resistência de alguns à L.E. que não acreditavam na importância desta disciplina na sua carreira de futuros professores, além da falta de motivação causada por motivos variados, tais como: salas lotadas e com níveis variados de conhecimento de língua.

4 Que enfoque você procura dar nas suas aulas?

Eu procuro dar um enfoque nas necessidades da maioria dos alunos, tenho a impressão que certas privilegiei algumas habilidades que pensava ser mais importantes para eles como professores de L.E..

5 Qual abordagem e metodologia você utiliza em suas aulas?

Procuro não ficar preocupado em utilizar uma determinada abordagem ou metodologia, mas sei que minhas aulas têm características comunicativas, as quais acredito que sejam o que mais vem de encontro às necessidades dos alunos enquanto aprendizes e falantes de uma língua.

6 Quais são os materiais adotados durante o curso?

Justifique a escolha. Não foi adotado um livro didático, isso causou em alguns alunos a sensação de desconforto e insegurança diante desta opção, que pareceu muito ousado para quem estava começando. Logo que não adotado um L.D., tentava trabalhar com os alunos através de apostilas montadas, revistas e brincadeiras. Os resultados não foram nada motivadores nem para os alunos e nem para mim, que fiquei decepcionado com os fracassos nas aulas. Eu acredito que aulas exigiam mais dos alunos, estes por sua vez sentiam muito mais dificuldades.

7 O que você acha do currículo, programas do curso de Letras?

Na minha opinião, enquanto professor, o currículo deveria ser reformulado completamente. Então, uma sugestão seria distribuir o programa de maneira que favorecesse o aluno quando ele chegar no período do estágio.

8 Como você acredita saírem os alunos do curso de Letras?

Eu acredito que eles saem completamente despreparados de forma geral. E, assim, sem condições de disputar uma vaga no mercado de trabalho.

9 Dê sua opinião e sugestões para que mudanças sejam implementadas no curso de Letras.

A primeira mudança que deve ocorre é a possibilidade do aluno poder fazer a opção entre fazer o inglês como língua obrigatória.

ANEXO 1

TEST OF ENGLISH FOR TEACHERS

Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
Departamento de Letras – Linguas Estrangeiras

NAME: _____

DATE: _____

TEST OF ENGLISH FOR LETRAS STUDENTS

LISTENING

2001

Time allowed: 30 minutes

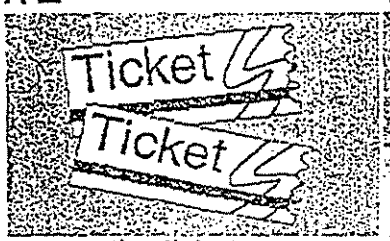
- Write or mark your answers on this Question Paper
- Do not turn over the page until you are told to do so.

Part One
Questions 1 – 9

Listen to the tape.
You will hear nine short conversations.
You will hear each conversation twice.
There is one question for each conversation.
For questions 1 to 9, put a tick ☑ under the right answer.

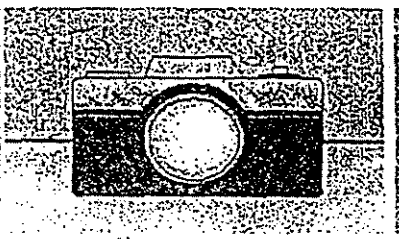
1 What have they forgotten?

A ☐



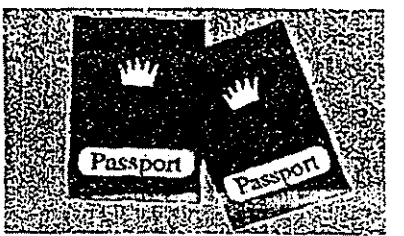
the tickets

B ☐



the camera

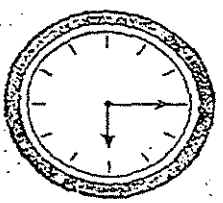
C ☐



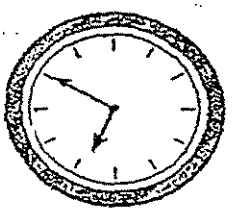
the passports

2 What time does the train go?

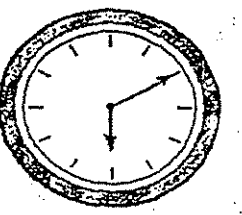
A ☐



B ☐



C ☐



3 How much does the man pay?

A ☐



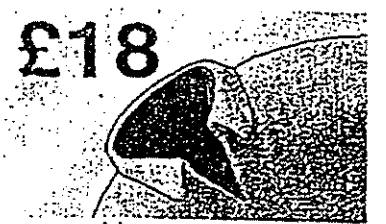
He pays £16

B ☐



He pays £20

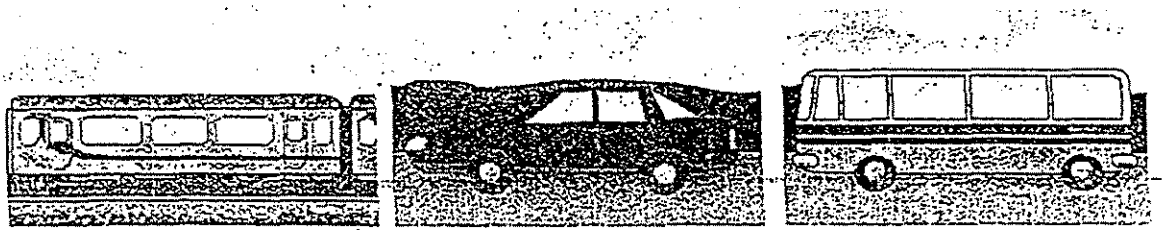
C ☐



He pays £18

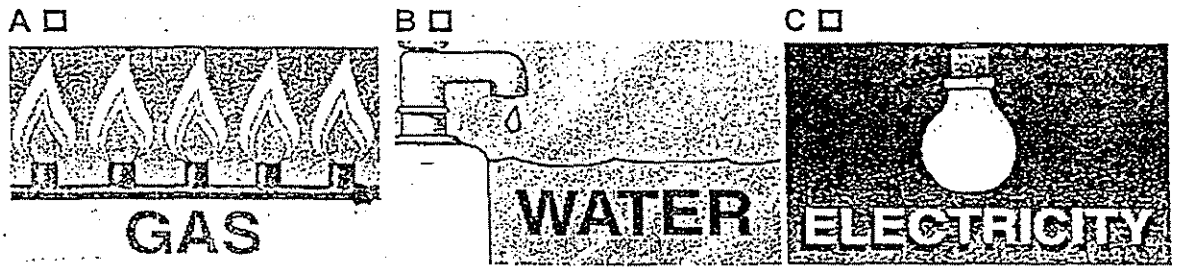
4 How does the man travel to Liverpool?

A ☐ B ☐ C ☐



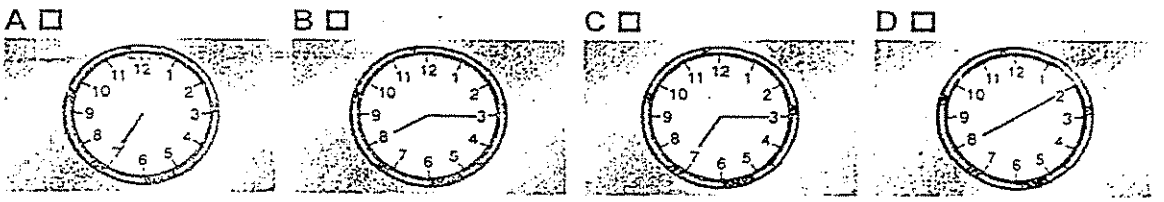
5 Which bill has just arrived?

A ☐ B ☐ C ☐



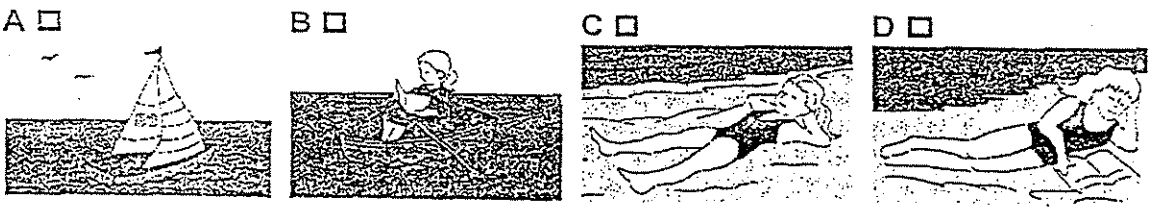
6 Which train did David catch?

A ☐ B ☐ C ☐ D ☐



7 What did she do on holiday?

A ☐ B ☐ C ☐ D ☐



Part Two
Questions 10 – 15
You will hear a conversation between a teenager and his father.
You will hear the conversation twice.
If you agree with the statement, put a tick like this ☑ in the box under **A** (for 'YES').
If you do not agree, put a tick under **B** (for 'NO')

		A YES	B NO
10	David is worried about finding a job.	☐	☐
11	His father approves of a job in a garage.	☐	☐
12	David shares his father's opinion about success.	☐	☐
13	David dislikes the idea of an office job.	☐	☐
14	David has already had an accident.	☐	☐
15	David is grateful for his father's advice.	☐	☐

Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
Departamento de Letras – Linguas Estrangeiras

NAME: _____

DATE: _____

TEST OF ENGLISH FOR LETRAS STUDENTS

READING AND LANGUAGE USE

2001

Time allowed: 60 minutes

- Write or mark your answers on this Question Paper
- Do not turn over the page until you are told to do so.

Part One
Questions 1 – 5

Which notice **A** – **H** matches the statement **1** – **5**?
For **questions 1** to **5**, mark the correct letter **A** to **H** below.

EXAMPLE		ANSWER
0	You can leave your car here.	C

1 You can't post large things here.

2 You get more for your money here.

3 We sell food.

4 We are always open.

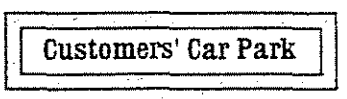
5 You must not go in.



A



B



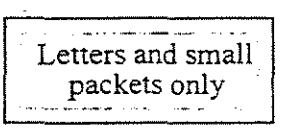
C



D



E



F



G



H

TEST © UCLES 1999

A

Young Adventure

Teenagers everywhere, try this exciting adventure holiday week where you can learn the joys and skills of a wide range of activities with expert help. Activities include rock climbing, horse riding and hill walking.

Ages: 12 - 14 years. Cost: £165

B

Countryside Break

If you haven't a week to spare, why not spend a weekend in the country and see how good you are at horse riding, mountain biking and climbing?

Ages: 18+ **Cost: £55**

C

Three Centre Holiday

Combine the excitement of watersports, climbing and mountain biking with hill walking between three Activity Centres. From Llangollen Activity Centre you'll mountain bike to Cynwyd Centre where you can relax and get ready for the walk on to Bala Activity Centre. There you'll enjoy watersports on Bala Lake, a friendly welcome and good food before going back to Llangollen at the end of the week.

Ages 18+. **Cost: £170.**

D

Deep Sea Diving

This is a two-day course for beginners who can already swim 100 metres. We teach you how to use breathing equipment and show you the excitement of discovering what lies on the sea-bed.

Ages: 20+.**Cost: £90.**

E

Pick and Mix

This holiday week is specially designed for mixed-age groups. It involves choosing your own programme from a wide range of activities such as sailing, hill walking, climbing and much much more!

Ages: 6+ and families.
Cost: £165 - £185 depending on age.

F

Riding at Llangollen

Here's the opportunity you've been waiting for – to have a horse of your own for a whole week! Cleaning the equipment and looking after your horse are all part of the programme and you'll ride out daily into the countryside. There'll be plenty to do in the evenings including discos and parties, with the chance to make new friends you'll remember forever.

Ages: 11-15. **Cost: £165.**

G

Great Escapes

These are 4-day courses for those of you who love adventure. Choose between ice-climbing or underground photography. You can come with a friend or by yourself but you must be at least 18 years old.

Cost: £120

H

Introduction to Sailing

An exciting weekend for beginners with help from our experienced teachers. You'll be surprised how quickly you gain confidence on the water.

Ages 14+. **Cost: £55.**

TEF © UCLES 1999

Part Two

Questions 6 – 10

The people below all plan to take part in a summer adventure holiday but they have different interests. Read the descriptions on the opposite page. Decide which holiday you think would suit these best. Mark the correct letter **A, B, C, D. E, F, G** or **H** below.

6 Mr and Mrs Brown have twin sons aged 14. All four of them enjoy different outdoor activities but they would like to have a week's holiday together.

7 Anna is 18. She loves hill walking but would also like to try water-sports and mountain biking too.

8 James is 19. He loves outdoor activities but can only afford a weekend away. He is already an experienced sailor.

9 Peter is 14. He would like a holiday with a number of different activities, but unfortunately he has never learnt to swim.

10 Sarah is 13. She particularly enjoys horse riding and swimming. She would prefer to concentrate on one activity for her week's holiday.

TET © UCLES 1999

Part Three
Questions 11 – 15

Read the following passage and then answer the questions on the following page.

Answer **questions 11** to **15** by placing a √ in box **A**, **B**, **C** or **D**.

MY FAVOURITE CAT

It is not difficult to guess why I developed a love of cats in my life. Cats will let us love them, in fact they plainly wish us to, but they will not love us in return, though many of us persuade ourselves that they do. On the other hand, they do not pretend to return our feelings, nor do they make promises that they cannot or will not keep.

I never saw my cat Tim hurry; nobody did, even when he was catching mice, though long before he died he had given up trying to do so. It was not that he was a lazy cat; I think he had come to the conclusion that the mice had just as much right to live as he had, and since they were not his enemies and he would have disliked eating one, he could see no point in stretching out a soft paw to bring it down on a struggling back.

He was proud but gentle; I remember as a child putting my finger into his mouth to feel his warm breath, and despite the fact that he normally avoided showing affection, he licked my finger slowly, so that I felt for the first time that curious roughness that all cats' tongues have.

He would never play in the ordinary sense: a ball on the end of a string he ignored, and though he would occasionally go after one rolled across the floor he would not, having caught it, repeat the action as soon as he realised it was only a game. Nor would he ever beg; it was beneath his dignity, and besides, his wants were few.

Tim was the only cat I have ever known who understood what a mirror was. In my grandfather's shop there was a full-length mirror, too big and heavy to hang or even fix, so it stood against the wall with its base a few inches out. All other cats I have seen before a mirror were confused: they either failed to see their reflection or, seeing it, would think it was another cat, and, after putting out an exploratory paw, would run around behind the mirror into the space made by the angle at which it leaned against the wall. Tim was plainly aware that it was his own self that he saw in it - but he did not need the mirror to tell him he was handsome, it is generally only the man or woman who lacks confidence who needs constantly to look in the mirror, and doubtless the same applies to cats.

11 The writer loves cats because they do not

A deceive us about their feelings. ☑
B care whether we love them. ☐
C need much human company. ☐
D need much looking after. ☐

12 The writer's cat stopped catching mice because he

A was too old to run. ☐
B had other enemies. ☐
C always had enough to eat. ☐
D felt it was unfair. ☑

13 Why would the writer's cat chase a ball only once?

A He refused to play games. ☒
B He realised he could not eat it. ☐
C He preferred playing with other things. ☐
D He could not catch it. ☐

14 The writer says that when most cats look into a mirror they

A understand that they are looking at themselves. ☐
B enjoy looking at themselves. ☐
C think there is another cat behind it. ☑
D hide behind it because they are afraid. ☐

15 The writer's cat didn't look in the mirror because he

A had seen his reflection many times. ☐
B did not like looking at his reflection. ☐
C lacked confidence. ☐
D was content with his appearance. ☒

Part Four
Questions 16 – 23

Read the information about the stars.
For **questions 16** to **23**, decide which of the choices **A**, **B** or **C** is the best answer.

THE STARS

There are millions of stars in ....**(0)**.... sky.

If you look ....**(16)**.... the sky on a clear night, it is possible to see about 3,000 stars. They ....**(17)**.... small, but they are really ....**(18)**.... big hot balls of burning gas. Some of them are huge, but others are much ....**(19)**...., like our planet Earth. The biggest stars are very bright, but they only live for a short time. Every day new stars ....**(20)**.... born and old stars die. All the stars are very far away. The light from the nearest star takes more ....**(21)**.... four years to reach Earth. Hundreds of years ago, people ....**(22)**.... stars, like the North star, to know which direction to travel in. Today you can ....**(23)**.... see that star.

0	A	a	B	our	C	some
16	A	at	B	up	C	on
17	A	looks	B	look	C	looked
18	A	very	B	too	C	much
19	A	small	B	smaller	C	smallest
20	A	is	B	be	C	are
21	A	than	B	of	C	an
22	A	use	B	used	C	using
23	A	yet	B	still	C	already

Part Five
Questions 24 – 33

Read the passage below and decide which of the choices **A, B, C** or **D** is the best answer.

Annie Lennox – Pop Singer

Annie Lennox was born **(0)** ..... Christmas Day in 1954. The family **(24)** ..... in Scotland was small, but filled with music. Annie's father loved music and **(25)** ..... Annie to learn an instrument. She was **(26)** ..... good that she won a place at the Royal Academy of Music in London. But she never completed **(27)** ..... . She left the Academy **(28)** ..... three years and found a job as a nightclub singer. It was here that she **(29)** ..... Dave Stewart, a guitarist who played both folk **(30)** ..... rock music. They joined a group called The Tourists. Over the next three years the group had **(31)** ..... hits. But this success didn't **(32)** ..... , and The Tourists broke up in 1980. Annie and Dave began writing songs and called themselves The Eurythmics. Their first hit, "Sweet Dreams are Made of This", **(33)** ..... Number One in the USA.

0	**A**	on	**B**	at	**C**	in	**D**	of
24	**A**	life	**B**	home	**C**	size	**D**	income
25	**A**	encouraged	**B**	made	**C**	arranged	**D**	organised
26	**A**	such	**B**	very	**C**	too	**D**	so
27	**A**	course	**B**	class	**C**	study	**D**	lesson
28	**A**	during	**B**	after	**C**	while	**D**	since
29	**A**	learnt	**B**	met	**C**	introduced	**D**	knew
30	**A**	and	**B**	nor	**C**	with	**D**	also
31	**A**	much	**B**	lots	**C**	few	**D**	several
32	**A**	end	**B**	keep	**C**	last	**D**	finish
33	**A**	arrived	**B**	reached	**C**	appeared	**D**	passed

Part Six
Questions 34 – 38

Complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence. Use the word given and other words to complete the sentence.

Do not change the word given.

You must use between two and five words, including the word given. There is an example at the beginning.

Example:	My brother is too young to drive a car.
	not
Answer:	My brother is ... ***not old enough*** ... to drive a car.

34 The train is on the point of leaving the station.

about

The train ..... the station.

35 Angela wins a lot of competitions because she dances so well.

such

Angela .....that she wins a lot of competitions.

36 John does not usually walk to work.

unusual

It is ..... to work.

37 David is very popular in spite of having a bad temper.

even

David is very popular ..... a bad temper.

38 It might rain while I'm on holiday, so I'm taking my umbrella.

case

I'm taking my umbrella ..... while I'm on holiday.

ANEXO 2

Programas de Letras

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO

PROGRAMAS - 2000

DEPARTAMENTO DE LETRAS

2000



FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA I
CÓDIGO: 55.31 **CRÉDITOS:06** **CARGA HORÁRIA: 180**
PERÍODO LETIVO: 1º ANO **28/02 A 15/12/2000**
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Andrea Ribeiro Avelar

PROGRAMA

EMENTA: Habilidades de Produção e Recepção de Textos.Análise de obras paradidáticas.

01 - SÍNTESE DA HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

02 - PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS

03 - ASPECTOS GERAIS DA LINGUAGEM
- 3.1. A Língua e seus níveis;
- 3.2. Tipos de Gramática.

04 - SEMÂNTICA
- 4.1. Considerações Gerais;
- 4.2. Noções das diversas correntes semânticas;
- 4.3. As relações semânticas;
  - 4.3.1. Sinôminos e Parassinônimos;
  - 4.3.2. Hipônimos, hiperônimos e incompatibilidade;
  - 4.3.3. Antônimos;
  - 4.3.4. Homônimos;
  - 4.3.5. Parônimos;
- 4.4. Polissemia;
- 4.5. Denotação e Conotação;
- 4.6. Tropos.

05 - CÓDIGO ESCRITO
- 5.1. Pontuação;
- 5.2. Ortografia;
- 5.3. Acentuação;
- 5.4. Concordância Verbal e Nominal;
- 5.5. Regência Verbal e Nominal.

06 - FONÉTICA
- 6.1. Classificação das vogais e consoantes;
- 6.2. Encontros vocálicos;
- 6.3. Encontros consonantais;
- 6.4. Dígrafos;
- 6.5. Tonicidade de Sílabas e vocábulos quanto à tonicidade;
- 6.6. Divisão silábica;
- 6.7. Ortopedia;
- 6.8. Prosódia.

07 - FICHAMENTO DE OBRAS
- 7.1. Técnica de fichamento;
- 7.2. Obras:

continua . . .

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA I
CÓDIGO: 55.31 CRÉDITOS:06 CARGA HORÁRIA: 180
PERÍODO LETIVO: 1º ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Andrea Ribeiro Avelar

PROGRAMA

7.2.1. MOURA, Gerson. Tio Sam chega ao Brasil. Brasiliense.
7.2.2. BORDENAVE, Juan E. Diaz. O que é Comunicação. Brasiliense, À 1985.
7.2.3. CITELLI, Adilson. Linguagem e Persuasão. Ática.

BIBLIOGRAFIA

- ALI, Manuel Said. **Gramática Histórica da Língua Portuguesa**.3ª edição, São Paulo: Melhoramentos, s.d.
- ANDRÉ, Hildebrando A. de. **Gramática Ilustrada**. Editora Moderna, 1990.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa.**
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é comunicação**. Brasiliense, 1985.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão.** Editora Ática.
- COUTINHO, Ismael de L. **Pontos de Gramática Histórica.** 5ª edição, Rio de Janeiro: Acadêmica, 1962.
- CUNHA, Celso. **Nova Gramática da Língua Portuguesa.**
- HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário da Língua Portuguesa.**
- ILARI, R. e GIRALDI, J.W. **Semântica.** São Paulo: Ed. Ática, 1985.
- MOURA, Gerson. **Tio Sam Chega ao Brasil.** Brasiliense.
- SAVIOLLI, Francisco Platão. **Gramática em 44 lições.**

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

.....
Diretora Pres.Conselho Departamental

.....
Chefe Departamento de Letras

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA I
CÓDIGO: 55.35 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 120
PERÍODO LETIVO: 1. ANO 28/02/ A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Edcléia Ap. Basso

PROGRAMA

EMENTA: Estruturas basicas da Lingua Inglesa: Aquisicão de vocabulario; Aquisicão de expressões idiomaticas; Problemas gramaticais; Pratica Oral das funcões basicas a fim de desenvolver a competencia comunicativa; Leitura de textos e dialogos simples; Compreensão de textos atraves de fitas; Producão de textos simples.

MAIN FUNCTION
- Introducing yourself;
- Giving personal information;
- Introducing other people;
- Asking / Telling the time;
- Giving dates;
- Answering the telephone;
- Talking about birth dates;
- Talking about locations;
- Asking for / Giving directions;
- Asking about means of transportation;
- Suggestions; describing places;
- Talking about family;
- Talking about occupations;
- Describing people;
- Talking about resemblances;
- Talking about routines;
- Talking about habits;
- Invitations and responses;
- Describing holiday activities;
- Talking about price and size; preferences;
- Talking about stores / products;
- Comparing things;
- Talking about differences;

MAIN STRUCTURES
- To Be singular affirmative / interrogative
- Subject pronoun; possessive adjective;
- To Be plural;
- Questions words;
- To Be negative:
- ON with dates;
- To Be interrogative and short answers;
- Time prepositions;

continua . . .

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA I
CÓDIGO: 55.35 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 120
PERÍODO LETIVO: 1. ANO 28/02/ A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Edeléia Ap. Basso

PROGRAMA

- There is / are; How many...?;
- Imperative forms;
- How far...?; by + transport;
- There is/are;
- Nouns; possessive forms;
- Indefinite article + occupations;
- To Have; adjective form and position;
- To have; interrogative short answers;
- Present Simple singular;
- Present Simple plural; frequency adverbs;
- Present Simple interrogative and negative;
- Question Words + Present Simple;
- Demonstratives; one / ones + adjective;
- Preposition of place;
- Comparatives and superlatives;

VOCABULARY FOCUS
- Nationality adjectives;
- Cardinal numbers 1-100;
- Countries;
- Letters of the alphabet;
- Ordinal numbers 1-100;
- Hotel facilities; months of the year;
- Days of the week;
- Holidays;
- Adjectives and buildings, etc.;
- "street" vocabulary;
- Means of transportation; large numbers;
- Animals and food;
- Family relationships;
- Occupations;
- Colors;
- PETS;
- Verbs (daily activities);
- Seasons;
- Academic subjects;
- Activity verbs;
- Clothes;
- Types of store;
- Adjectives describing products and places.

continua....

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA I
CÓDIGO: 55.35 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 120
PERÍODO LETIVO: 1. ANO 28/02/ A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Edeléia Ap. Basso

PROGRAMA

BIBLIOGRAPHY

- Taylor, James; Rogers, Mickey; Stanley, Nancy; Kniveton, Julie; Luns. ----
- Manuel. REFLECTIONS. Macmillan, 1994.
- Murphy, Raymond. English grammar in use.
- Jelin, Israel. MUST. FTD.
- Marques, Amadeu. PASSWORD. Ática.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

.....
Diretora Pres.Conselho Departamental

.....
Chefe Departamento de Letras

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: TEORIA DA LITERATURA
CÓDIGO: 55.39 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 1° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Mônica Luiza S. Fernandes

PROGRAMA

EMENTA: Estudo das origens e evolução da literatura como arte, da estética e da linguagem literária, em prosa e verso, e dos gêneros literários.

01 - A LÍNGUA, CULTURA E LITERATURA
1.1. Língua falada (caráter coletivo);
1.2. Língua escrita (caráter coletivo);
1.3. Língua literária (caráter individual).

02 - A ARTE E A LITERATURA
2.1. Conceito;
2.2. Funções.

03 - A LINGUAGEM LITERÁRIA
3.1. Elementos estruturais;
3.2. Processos intensificadores;
3.3. Processos imaginásticos básicos;
3.4. A ruptura do convencional e a sinestesia;
3.5. A figura de pensamento;
3.6. Natureza das classes de palavras;
3.7. O valor estilístico.

04 - COMUNICAÇÃO NARRATIVA E NARRATIVIDADE
4.1. Narrador;
4.2. Narratário;
4.3. Autor;
4.4. Autor implicado;
4.5. Leitor;
4.6. Leitor implicado.

05 - O FENÔMENO POÉTICO
5.1. Prosa;
5.2. Poesia.

06 - GÊNEROS LITERÁRIOS
6.1. Lírico;
6.2. Dramático;
6.3. Épico;
6.4. Satírico

BIBLIOGRAFIA

- CAMPESTRINI, Hildebrando. **Literatura Brasileira, com texto e testes** . Ed. FTD. São Paulo: 1976.

continua...

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: TEORIA DA LITERATURA
CÓDIGO: 55.39 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 1° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Mônica Luiza S. Fernandes

PROGRAMA

BIBLIOGRAFIA

- COUTINHO, Afrânio. **Introdução à Literatura no Brasil.** 4ª edição, Livraria São José. Rio de Janeiro: 1968.
- GOULART, Taranto Audemaro e SILVA, Oscar Vieira. **Estudo Dirigido de Teoria da Literatura.** Editora Brasil, São Paulo:, 1974.
- SILVA, Antônio Manuel dos Santos. **Análise do texto literário, orientação estilística.** Ed. Criar, Curitiba:, 1981.
- SILVA, Vitor Manuel de Aguiar.**Teoria da literatura.** 6ª edição, Ed. Livraria Almedina. Coimbra - Portugal: 1984.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

....
Diretora Pres.Conselho Departamental Chefe Departamento de Letras

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À SEMÂNTICA
CÓDIGO: 55.40 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 1. ANO 28/02/ A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Sandra Elis Aleixo

PROGRAMA

EMENTA: A partir da discussão dos problemas levantados pela significação lexical/ textual, orientar propostas para o ensino da língua materna.

01. O OBJETO DA SEMÂNTICA

02. TRADIÇÃO E EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS SEMÂNTICOS
- 2.1. A Visão Tradicional;
- 2.2. A Visão dos Estruturalistas;
- 2.3. A Visão dos Gerativistas.

03. A SIGNIFICAÇÃO DAS PALAVRAS NO NÍVEL DA FRASE-(O CONTEXTO)
- 3.1. Sinonímia;
- 3.2. Antonímia;
- 3.3. Hiponímia;
- 3.4. Polissemia;
- 3.5. Ambiguidade;
- 3.6. Pressuposição.

04. A SITUAÇÃO - (A AÇÃO)
- 4.1. Dêixis;
- 4.2. Atos de fala;
- 4.3. Implicaturas.

05. ARGUMENTAÇÃO
- 5.1. Operadores Argumentativos;
- 5.2. Tempos Verbais;
- 5.3. Marcadores de Pressuposição;
- 5.4. Indicadores Modais.

BIBLIOGRAFIA

- BENVENISTE, Emile. **Problemas da Linguística Geral I e II.** Ed. Nacional ou Pontes, SP.
- CERVONI, Jean. **A Enunciação.** Ática, São Paulo.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão.** Cultrix, série Princípios, SP.
- DASCAL, Marcelo.**Fundamentos Metodológicos da Linguística -** Semântica.Campinas, vol.3.
- DUCROT, Oswald. **O Dizer e O Dito.** Pontes, Campinas.
- EPSTEIN, Isaac. **O Signo.** Ática, série Princípios, São Paulo.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia.** Ática, série Princípios, SP.
- GREIMAS, A. J. **Semântica Estrutural.** Cultrix, São Paulo.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e Argumentação.** Pontes, Campinas.

continua . . .

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À SEMÂNTICA
CÓDIGO: 55.40 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 1. ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Sandra Elis Aleixo

PROGRAMA

- ILARI, Rodolfo e GERALDI, João Vanderlei. Semântica. Ática, São Paulo.
- LYONS, John. **Semântica I.** Almedina, Coimbra.
- ORLANDI, Eni P. **A Linguagem e seu Funcionamento.** Brasiliense, São Paulo.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

....
Diretora Pres.Conselho Departamental Chefe Departamento de Letras

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LATIM I
CÓDIGO: 55.41 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 1° ANO 28/02/ A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Antonio Carlos Alcixo

PROGRAMA

EMENTA: História Interna e Externa da Língua Latina.

01 - MORFOLOGIA
- 1.1. Visão geral, origem;
- 1.2. As funções sintáticas e os casos correspondentes;
- 1.3. 1ª Declinação;
- 1.4. 2ª Declinação;
- 1.5. Adjetivos da 1ª classe;
- 1.6. 3ª Declinação;
- 1.7. Os adjetivos da 2ª classe;
- 1.8. O verbo SUM;
- 1.9. O verbo Latino no Modo Indicativo;
- 1.10 Exercícios de tradução e versão.

BIBLIOGRAFIA

- F.T.D. Coleção Didática. **Latim.** 8ª edição, São Paulo: Ed. do Brasil, 1960.
- VALENTE, Pe. Milton S.J. **Ludus.** Porto Alegre: Ed. Selbach, 1952.
- GERSIN, ch et BERTHAUT, H. **Cours de Latin.** Paris: Lib. A. Mautier, 1927.
- BRITO, Gilda S. de. **Lições de Latim.** Ed. Souza Marques, Rio de Janeiro: 1982.
- ALENCAR, Meton A.S. de. **Masa.** Rio de Janeiro: Ed. Paulo de Azevedo Ltda., 1958.
- PROFESSORES DA O.F.M. **Ars Latina.** Ed. Vozes, Petrópolis: 1975.
- CUNHA, Boaventura R. da. **O Preparatório de Latim.** Ed. Mira, Rio de Janeiro: 1955.
- RAGON, Emile. **Gramática Latina.** Graf. Siqueira Salles de Oliveira, São Paulo.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

.....
Diretora Presid. do Conselho Departamental

.....
Chefe do Departamento de Letras

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: PSICOLOGIA APLICADA À LINGUAGEM
CODIGO: 55.43 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 1 ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Zilda Ferreira Leandro

PROGRAMA

EMENTA: Estudo do surgimento da psicologia e suas abordagens, processo básico do comportamento, desenvolvimento, aprendizegem e da linguagem no período escolar e adolescência. Assim como uma abordagem crítica da psicologia escolar suas implicações ideológicas e sociais.

01 – HISTÓRIA DA PSICOLOGIA
- 1.1. Raízes Filosóficas;
- 1.2. Psicologia Contemporânea: Diferentes abordagens;
- 1.3. Educação e Psicologia.

02 – PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
- 2.1. Formação da mente;
- 2.2. Do nascimento à segunda infância;
- 2.3. Estágios do Desenvolvimento cognitivo;
- 2.4. Origens sociais e individuais do Eu;
- 2.5. O papel do outro na construção do eu;
- 2.6. A família;
- 2.7. Socialização;
- 2.8. Desenvolvimento Emocional;
- 2.9. Medo e angústia;
- 2.10. Cólera e hostilidade;
- 2.11. Sonhos e fantasias;
- 2.12. O ciclo vital: Epigênese da Identidade;
- 2.13. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil
- 2.14. As origens do caráter da criança;
- 2.15. A evolução psicológica da criança.

03 - PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM
- 3.1. Princípios básicos da Aprendizagem;
- 3.2. Percepção;
- 3.3. Pensamento;
- 3.4. Memória;
- 3.5. Domínio sobre a memória e pensamento;
- 3.6. Inteligência;
- 3.7. Criatividade;
- 3.8. Motivação;
- 3.9. Frustração e conflito;
- 3.10.Evolução moral e o caráter;
- 3.11.Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar;

continua...

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: PSICOLOGIA APLICADA À LINGUAGEM
CODIGO: 55.43 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 1 ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Zilda Ferreira Leandro

PROGRAMA

04 – DESENVOLVIMENTO E LINGUAGEM

4.1. Filosofia da Linguagem e Psicologia Objetiva;
4.2. A aquisição da Linguagem;
4.3. A teoria de Piaget sobre a Linguagem e O Pensamento das Crianças;
4.4. A teoria de Ster sobre o Desenvolvimento da linguagem;
4.5. As raízes genéticas do pensamento e linguagem das crianças.
4.6. A noção de equilíbrio na explicação psicológica;
4.7. Vygotski e a Linguagem;
4.8. Vygotski e a Educação.

05 – CRÍTICA SOCIAL

5.1. Estrutura Social, Linguagem e Aprendizagem;
5.2. Reexame de algumas afirmações sobre linguagem da criança de baixo nível socio econômico sob o ponto de vista genético;

06 - PATOLOGIAS

6.1. Psicopatologia e psicologia genética;.
6.2. A psicanálise do Professor – Ilse Helman ph.D.;

METODOLOGIA:
As aulas serão desenvolvidas em forma de debates, aulas expositivas, com leituras prévia do material estudado e seminários com metodologia específica, psicopedagógicas.

AVALIAÇÃO:
Os alunos serão avaliados a partir da participação nos debates, atividades realizadas em sala, provas descritivas, trabalhos e apresentação de seminários.

BIBLIOGRAFIA

FREITAS, T. A, **Vygotski e Bakhtin**, 2º Ed. Editora Ática, SP, 1995.
GOULART, I. B., **Piaget, Experiências Básicas para Utilização do Professor**. 3º Ed.. Edt. Vozes, 1985.
JERSILD, A. T., **Psicologia da Criança**, Itatiaia/MEC, B. Horizonte, 1973.
ERIKSON, F. H., **Identidade Juventude e Crise**, Ed. Zahar, RJ., 1972.
DORIN, L., **Psicologia da Criança**, Ed. Brasil, SP.
DOTTI, S., **Psicologia da Adolescência**, Ed. Sulina, Porto Alegre, 1984.
ALENCAR. S. Eunice. M.L. **Introdução aos Princípios Básicos do Comportamento**. Ed. Vozes, 8º ed. Petrópoles, RJ, 1988.

continua...

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: PSICOLOGIA APLICADA À LINGUAGEM
CODIGO: 55.43 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 1 ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Zilda Ferreira Leandro

PROGRAMA

DOLLE, Jean-Marie, Koogana, **Para Compreender Jean Piaget**, Guanabara, 1995.
CRUSCHON, Georges, **As Transformações da Infância**, Ed. Agir, RJ, 1969.
OLÍVIA, M. **Linguagem e Pensamento, Reflexões Interdisciplinares**. Ed. Cortez. SP, 1982.
ANTUNES, Celso, **Manual de Técnicas de Dinâmica de Grupo de Sensibilização e Ludopedagogia**, Ed. Vozes, Petrópoles, 1998.
BAKHTIN, Mikhail, **Marxsismo e Filosofia da Linguagem**, 5º edição. Ed. Hucitec. SP. 1990.
VYGOTSKI, L.S., **Formação Social da Mente**, Martins Fontes,.
VYGOTSKI, L. S., **Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem**, 4º edição. Ed: Cone Isul, SP, 1992.
_____ **Pensamento e Linguagem**, Martins Fontes, SP, 1991.
PIAGET, Piaget, **Seis Estudos de Psicologia**, Ed. Forense, RJ, 1973.
PATTO, Helena S., **Introdução à Psicologia Escolar**, Queiroz, SP, 1985.
FERNANDES, Florestan. Coord.**Henri- Wallon**, Ed. Ática, SP, 1986.
BARROS, Célia, S.G., **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**, Ed. Ática, SP. 1988.
VALETT, Robert E., Dislexia – **Uma Abordagem Neuropsicológica para Educação de Crianças com graves Transtornos de Leitura**, Ed. Manole, 1990.
TELES, Maria L. S., **Uma Introdução à Psicologia da Educação**, 7º ed.. Vozes. Petrópoles, 1988.
SUTHERLAND, J. D., A **Psicanálise e o Pensamento Contemporâneo**, Imago Editora, 1973.
DOBSON, J., **Ouse Disciplinar.**, Ed. Vida, 1984.
_____, **Esconde-Esconde**, Ed. Vida.
KLEIN, Melanie, **Amor, Ódio e Reparação**, Riviere, Imago, R. J .
_____, **Sentimento de Solidão**, Imago, RJ, 1971.
KENGE, Heidelore, **Aprenda a Conviver, como lidar com as pessoas**, Ediouro, 1981.
O'BRIEN, Bárbara, **A vida Íntima de uma Esquizofrênica**, Imago, 1972.
GOLEMAN, Daniel, ph.D., **Inteligência Emocional –A Arte de Educar Nossos Filhos**. 14º ed. Editora Objetiva, 1997.
_____, **Inteligência Emocional**, Objetiva, 35ed., RJ, 1995.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

....
Diretora Pres.Conselho Departamental Chefe Depto. de Ciências Sociais

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1. E 2. GRAUS
CÓDIGO: 66.31 **CRÉDITOS:** 02 **CARGA HORÁRIA:** 60
PERÍODO LETIVO: 1. ANO 28/02/ A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Solange Pequito

PROGRAMA

EMENTA: Estudos dos Problemas ligados a estrutura do Ensino de 1. e 2. Graus.com ênfase nos aspectos legais, estruturais e Técnico-Administrativos, em sua evolução histórica.

01 - OBJETIVOS: Instrumentalizar o aluno, futuro educador, para o exercício de sua função, dando-lhe informações sobre leis, normas e pareceres que criaram e regem o funcionamento do Ensino de 1. e 2. Graus.

02 - **PROGRAMA:**

2.1. Uma Educação para a Consciência Critica: a Importância da Historia.

2.2. A Produção da Legislação nos Períodos:
- 2.1. Brasil Colônia;
- 2.2. Brasil Império;
- 2.3. Brasil 1. Republica;
- 2.4. Brasil 2. Republica;
  - 2.4.1 - 1930 a 1964;
  - 2.4.2 - 1964 até a atualidade.

3 - Contextualização Histórica da Legislação:
- 3.1. Lei 4.024/61;
- 3.2. Lei 5.692/71;
- 3.3. Lei 7.044/82;
- 3.4. Pareceres, Resoluções, Indicações, Deliberações (033/87, 589/95, 025/90, e outras);
- 3.5. A Nova LDB - Projeto Darcy Ribeiro.

4 - Organização do Sistema e Níveis de Administração (Federal, Estadual, Municipal):
- 4.1. Políticas de Financiamento;
- 4.2. Currículo de 1. Grau - Dimensão Legal e Pedagógica;
- 4.3. Currículo do 2. Grau - Dimensão Legal e Pedagógica;
- 4.4. Das Políticas da SEED;
- 4.5. O Ensino Supletivo.

5 - Objetivos do 1. e 2. Graus.

6 - Estrutura e Funcionamento da Escola de 1. e 2. Graus:
- 6.1. Regimento Escolar;
- 6.2. Eleição de Diretores;
- 6.3. Conselhos Escolares (composição e competência);
- 6.4. Associação de Pais e Mestres (composição e competência);

continua...

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE ENSINO DE 1. E 2. GRAUS
CÓDIGO: 66.31 **CRÉDITOS:** 02 **CARGA HORÁRIA:** 60
PERÍODO LETIVO: 1. ANO 28/02/ A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: **Solange Pequito**

PROGRAMA

- 6.5. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e a Instituição Escolar;
- 6.6. Estatuto do Magistério.

BIBLIOGRAFIA

BARROS, Samuel Rocha. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1. Grau.** Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975.

BREJON, Moyses. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de1. e 2. Graus.** São Paulo: Pioneira.

CHAGAS, Valnir. **O Ensino de 1. e 2. Graus:** antes, agora e depois? Ed. Saraiva. 1978.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação.**

FELDMANN, M.G. **Estrutura e Ensino de 1. Grau. A Proposta e Realidade.** Ed.Vozes. 1984.

GARCIA, Walter et alii. **Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento.** São Paulo: Ed. MacGraw-Hill do Brasil, 1978.

SAVIANI, Demerval. **Educação Brasileira - Estrutura e Sistema.** Ed. Cortez, 1987.

----------. **Política e Educação no Brasil. Cortez.**

SANDER, Benno. **Educação Brasileira:** Valores Formais e Valores Reais. Ed. Pioneira, 1987.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **Historia da Educação no Brasil.** Ed. Vozes, 1987.

RANGEL, Mary. **Currículo de 1. e 2. Graus no Brasil.** Ed. Vozes, 1988.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Equívocos Teóricos na Prática Educacional.** Rio de Janeiro: ABT, 1983.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** Cortez.

BRANDÃO, C.R. **O que é Educação.** 5. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Zaia et. alii. **Evasão e Repetência no Brasil:** A Escola em Questão. Rio de Janeiro: Achiame, 1983.

BRANDÃO, C. R. **A Educação com Cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

GARCIA, Marilia. **O que e Constituinte.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

GOLDEMBERG, Maria Amélia et alii. **Seletividade Socio-econômica no Ensino de 1.Grau.** Rio de Janeiro: Achiame.

JARDIM, Ilza Rodrigues et alii. **Ensino de 1. e 2. Graus.** Estrutura e Funcionamento. Sagra.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil, a Arte do Disfarce.** Rio de Janeiro: Achiame.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências Pedagógicas na Pratica Escolar.** Ande n. 6. 1983.

continua...

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE ENSINO DE 1. E 2. GRAUS
CÓDIGO: 66.31 **CRÉDITOS:** 02 **CARGA HORÁRIA:** 60
PERÍODO LETIVO: 1. ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: **Solange Pequito**

PROGRAMA

BIBLIOGRAFIA

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avallação Educacional Escolar, para Além do Autoritarismo.** Ande 10 e 11.
MELLO,Guiomar N. **Magistério de 1. Grau, da Competência Técnica ao Compromisso Político.** São Paulo: Cortez.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

....
Diretora Presid. do Conselho Departamental Chefe do Departamento de Pedagogia

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CÓDIGO: 66.32 **CRÉDITOS: 02** **CARGA HORÁRIA: 60**
PERÍODO LETIVO: 1. ANO **28/02 A 15/12/2000**
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Jair Grasso

PROGRAMA

01- FUTEBOL DE SALÃO
- Chute simples ou reto;
- Chute de pivô;
- Chute de voleio;
- Chute de bico;
- Chute de semivoleio ou bate-pronto;
- Passe de peito de pé;
- Passe lado interno do pé;
- Passe lado externo do pé;
- Arremesso lateral;
- Arremesso de canto;
- Fintas;
- Dribles;
- Marcação por zona;
- Marcação homem a homem;
- Marcação mista;
- Jogos recreativos.

02- FUTEBOL SUÍÇO
- Chutes;
- Chute de peito de pé;
- Chute de lado interno do pé;
- Chute do lado externo do pé;
- Domínio de bola;
- Arremesso lateral;
- Fintas;
- Dribles;
- Jogos recreativos.

03- GINASTICA; EXERCICÍOS DE:
- Coordenação motora;
- Agilidade;
- Equilíbrio;
- Mobilidade;
- Força;
- Postura corporal;
- Tempo de reação;
- Noções de ritmo;
- Alongamento;

continua . . . .

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CÓDIGO: 66.32 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 1. ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Jair Grasso

PROGRAMA

04- VOLEIBOL
- Posição de expectativa;
- Toques;
- Passes;
- Saques - estilos de saques;
- Manchete;
- Recepções;
- Bloqueios;
- Cortadas;
- Sistemas defensivos;
- Sistemas ofensivos;
- Jogos recreativos.

05- ATIVIDADES E JOGOS DE SALÃO DE CUNHO RECREATIVO
- Gincana cultural e esportiva;
- Tênis de mesa;
- Xadrez;
- Dama;
- Outros (as).

BIBLIOGRAFIA

- BORSARI, José Roberto. **Educação Física da pré-escola a universidade**.Ed. Pedagógica e universidade Ltda.
- JÚNIOR, Jober Teixeira. **Futebol de salão**, uma nova visão Pedagógica. Ed. Sagra Ltda. Porto Alegre: 1990.
- NOGUEIRA, Paulo. **Ginástica eficiente**. Cia. Brasil Editora, São Paulo.
- GUILHERME, Adolfo. **Voleibol a beira da quadra**. Editora Brasipal Ltda. São Paulo.
- SILVA E PITHAN. **Recreação**. Cia. Brasil Editora, São Paulo.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

....
Diretora Pres. Conselho Departamental Chefe do Departamento de Pedagogia



FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA II
CÓDIGO: 55.32 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 120
PERÍODO LETIVO: 2° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Andrea Ribeiro Avelar

PROGRAMA

EMENTA: Estudo do texto como a unidade básica de manifestação da linguagem. Produção e recepção de texto à luz da Linguística Textual.

01 - LINGUÍSTICA TEXTUAL
- 1.1. Definição segundo as vertentes:
  - 1.1.1. americana;
  - 1.1.2. francesa.

02 - A TEXTUALIDADE
- 2.1. Critérios estabelecidos por Beaugrande & Dressier;
- 2.2. Critérios estudados por Koch e Fávero.

03 - OS CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE
- 3.1. Centrados no texto: - coesão;
  - coerência.
- 3.2. Centrados no usuário: - informatividade;
  - situacionalidade;
  - intertextualidade;
  - intencionalidade;
  - aceitabilidade.

04 - PROCESSAMENTO COGNITIVO DO TEXTO
- 4.1. Modelos cognitivos globais;
  - 4.1.1. frames;
  - 4.1.2. esquemas;
  - 4.1.3. scripts;
  - 4.1.4. planos.

BIBLIOGRAFIA

- BASTOS, Lúcia K. X.**Coesão e coerência em narrativas escolares escritas**.Campinas. Ed. da UNICAMP, 1985.
- BERNÁRDEZ, Enrique. **Introduction a la Linguística del Texto.** Madrid, espas Calpe. 1982.
- BRAGA, Maria Luiza & SILVA, Giselle M. de O. **"Novas considerações a respeito de um velho tópico: a taxonomia novo/velho"**.In GUIMARÃES, E. R.J.Linguística: Questões e Controvérsias. Uberaba, FIUBE. 1984. Série Estudos.
- DUCROT, Oswald. **Princípios de Semântica Linguística.** São Paulo, Cultrix, 1976.
- FÁVERO, Leonor L. e KOCH, Ingedore G. V. **Linguística Textual**: Introdução. SP. Cortez, 1983.
- _____**"Critérios de Textualidade"**. Veredas 104, São Paulo, PUC-SP/EDUC. 1985

continua . . .

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA II
CÓDIGO: 55.32 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 120
PERÍODO LETIVO: 2° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Andrea Ribeiro Avelar

PROGRAMA

- GARRAFA, Lilian C. **Coerência e literatura infantil: Introdução à análise textual de produções literárias para a infância.** SP. Dissertação de mestrado, PUC/ SP. 1987.
- GUIMARÃES, Eduardo R. J. **Texto e Argumentação; um estudo das conjunções do Português.** Campinas, Pontes, 1987.
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicoliguística. SP, Ática. 1986.
- KOCH, Ingedore G. V. **A coesão textual.** São Paulo, Contexto, 1989.
- _____. **Argumentação e Linguagem.** São Paulo, Cortez, 1984.
- _____. **Dificuldades na leitura/produção de textos;** os conectore sinterfrásticos. In: Kirst & Clemente Gorg.). Linguística Aplicada ao Ensino de Português. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.
- KOCH, Ingedore G. V. e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** São Paulo. Contexto, 1990.
- MARCUSCHI, Luiz A.**Linguística do Texto: o que é e como se faz.** Recife,UFPE.1983. Série Debates 1.
- _____ **Análise da Conversação.** São Paulo, Ática, 1986.
- MIRA MATEUS, Maria Helena et alii. **Gramática da língua portuguesa.**Coimbra. Almedina, 1983.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de.**Paródia, Paráfrase & Cia.**São Paulo,Ática, 1985.
- VOGT, Carlos A. **Linguagem, pragmática, ideologia.** São Paulo, Hucitec.1980.
- _____. **O Intervalo Semântico.** São Paulo, Ática, 1977.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

....

Diretora Pres.Conselho Departamental Chefe Departamento de Letras

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA II
CÓDIGO: 55.36 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 120
PERÍODO LETIVO: 2° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Soraia T. Sonsin

PROGRAMA

EMENTA: Estruturas basicas da Língua Inglesa: Aquisição de Vocabulário; Aquisicão de expressões idiomáticas; Problemas Gramaticais; Prática oral das funções basicas a fim de desenvolver a competência comunicativa; Leitura de textos e dialogos simples; Compreensão de textos através de fitas; Produção de textos simples.

FUNÇÕES
- Asking about price;
- Ordering food;
- Giving instructions (recipes);
- Giving opinions;
- Asking about abilities;
- Giving reasons;
- Giving advices;
- Describing what people are doing;
- Greting people informally;
- Discussing current activities;
- Asking about plans;
- Expressing opinions;
- Recounting experiences;
- Reclamations;
- Talking about recent events;
- Making suggestions;
- Asking about favorite stars;
- Asking about possessions;
- Describing places;
- Opinions; agreeing and disagreeing;
- Reporting activities;
- Making associations;
- Complimenting and responding.

MAIN STRUCTURES:
- Some and any; How much...?
- Prepositions;
- Much/Many+Count/non-count nouns;
- Some and any, adjectives (predicate);
- Modal auxiliary can (all forms);
- Object pronouns; Why...? Because...

Modal auxiliary should/shouldn't
- Shouldt and imperative;
- Present progressive affirmative, interrogative an negative (extended present.future arrangements);

continua . . .

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA II
CÓDIGO: 55.36 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 120
PERÍODO LETIVO: 2° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Soraia T. Sonsin

PROGRAMA

- Simple past affirmative, negative and interrogative.
- Simple past To Be (all forms);
- Question Words+simple past;
- Who+simple past;
- Prepositions in questions;
- Possessive pronouns;
- Simple past;
- Past progressive affirmative, interrogative;
- There was/ there where;

VOCABULARY FOCUS:
- Food and food groups;
- Restaurant food, place setting;
- Cooking ingredients and quantities;
- Hamburger ingredients;
- Fitness activities;
- Vegatables;
- Parts of the body;
- Food constituents;
- Leisure activities;
- Hobbies;
- Activities and interests;
- Social activities;
- Opinion adjectives;
- Learned skills;
- Exclamation adjectives;
- Action verbs;
- Inventions;
- Occupations;
- Clothing;
- Biographical sequence;
- Sense verbs;
- Activity verbs;
- Natural disasters;
- Complimenting adjectives.

BIOGRAPHY

Taylor, James. Rogers, Mickey. Stanley, Nancy. Kniveton, Julie. Luns, Manuel. REFLECTIONS. Macmillan, 1994.
Murphy, Raymond. ENGLISH GRAMMAR IN USE. Cambridge. 1985.

continua...

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA II
CÓDIGO: 55.36 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 120
PERÍODO LETIVO: 2° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Soraia T. Sonsin

PROGRAMA

Jelin, Israel, MUST. FTD.
Marques, Amadeu. PASSWORD, Atica.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

.....
Diretora Pres.Conselho Departamental

.....
Chefe Departamento de Letras

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LATIM II
CÓDIGO: 55.42 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60 PERÍODO
LETIVO: 2° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Antonio Carlos Aleixo

PROGRAMA

EMENTA: História Interna da Língua Latina. Estrutura morfo-sintática da Língua Latina. Estudos comparativos entre as estruturas básicas da Língua Latina e da Língua Portuguesa.

01 - MORFOLOGIA
1.1. O verbo SUM e seus compostos;
1.2. A 4. e 5. declinação;
1.3. Grau dos adjetivos;
1.4. Os Pronomes Pessoais;
1.5. Os Pronomes Demonstrativos;
1.6. Conjunção da voz passiva;
1.7. Prefixos, sufixos e radicais latinos;
1.8. Vocalismo;
1.9. Consonantismo;
1.10 As três declinações do Latim Vulgar;
1.11 Desaparecimento e Resquícios do neutro;
1.12 Gênero e número dos nomes.

02 - SINTAXE
2.1. Concordância Nominal;
2.2. Concordância Verbal.

BIBLIOGRAFIA

- F.T.D. Coleção Didática. **Latim.** 8. edição, São Paulo: Ed. do Brasil, 1960.
- VALENTE, e. Milton S.J. **Ludus.** Porto Alegre: Ed. Selbach, 1951.
- GERGIN, Ch. et BERTHAUT H. **Cours de Latin.** Paris: Lib. A. Hautier, 1927.
- BRITO, Gilda S. de. **Lições de Latim.** Ed. Souza Marques, Rio de Janeiro: 1982.
- ALENCAR, Meton A.S. de. **Masa.** Rio de Janeiro: Ed. Azevedo Ltda, 1958.
- PROFESSORES DA O.F.M. **Ars Latina.** Ed. Vozes, Petrópolis: 1975.
- CUNHA, Boaventura R. da. **O Preparatório de Latim.** Ed. Mira, Rio de Janeiro: 1955.
- RAGON, Emile. **Gramática Latina.** Graf. Siqueira Salles de Oliveira, São Paulo

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

.....
Diretora Pres. Conselho Departamental

.....
Chefe Departamento de Letras

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LITERATURA PORTUGUESA
CÓDIGO: 55.44 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 2º ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Mônica Luiza Sócio Fernandes

PROGRAMA

EMENTA: Período Medieval: Trovadorismo, Época Medieval: Poesia Quatrocentista. Época Clássica: Poesia Quinhentista. Quinhentismo, Seiscentismo Setecentismo. Arcadismo. Época Conteporânea: Romantismo, Simbolismo, Modernismo.

01 - INTRODUÇÃO À LITERATURA PORTUGUESA
- 1.1. Povo, língua, cultura e estética.

02 - ÉPOCA MEDIEVAL: 1º Período - TROVADORISMO
- 2.1. Poesia Trovadoresca;
  - 2.1.1. Noções;
  - 2.1.2. Lirismo medieval;
  - 2.1.3. Influências de outros povos;
- 2.2. Poética Medieval;
- 2.3. Cantigas: Amor, Amigo, Escárnio e Maldizer;
- 2.4. Trovadores da época;
- 2.5. Cancioneiros Portugueses;
- 2.6. Ação de D.Dinis em prol da linguagem;
- 2.7. Poesia Palaciana;
- 2.8. Crônicões;
- 2.9. Nobiliários.

03 - ÉPOCA MEDIEVAL: 2º Período - POESIA QUATROCENTISTA
- 3.1. Poesia de Quatrocentos;
- 3.2. Garcia de Resende - Cancioneiro Geral;
- 3.3. Prosa de Quatrocentos;
- 3.4. Historiografia Quatrocentista.

04 - ÉPOCA CLÁSSICA: 1º Período - POESIA QUINHENTISTA
- 4.1. Renascimento, Humanismo, Classicismo;
- 4.2. Teatro Rudimentar;
- 4.3. Gil Vicente - Teatro profano religioso;
- 4.4. Sá de Miranda - Comédia Clássica;
- 4.5. Principais autores bucólicos;
- 4.6. Camões: lírico, dramático, épico "Os Lusíadas".

05 - ÉPOCA CLÁSSICA - QUINHENTISMO
- 5.1. Camões: lírico, dramático, épico "Os Lusíadas";
- 5.2. João de Barros e a Historiografia Ultramarina;
- 5.3. Literatura de Viagens: Fernão M. Pinto;
- 5.4. Novelas: Palmerim da Inglaterra.

continua . . .

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LITERATURA PORTUGUESA
CÓDIGO: 55.44 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 2º ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Mônica Luiza Sócio Fernandes

PROGRAMA

06 - ÉPOCA CLÁSSICA - SEISCENTISMO
- 6.1. Poesia;
- 6.2. Gongorismo: Culto e forma;
- 6.3. Poesia: lírica e épica;
- 6.4. Frei Luís de Sousa;
- 6.5. Padre Manoel Bernardes;
- 6.6. Oratória;
- 6.7. Padre Antônio Vieira;
- 6.8. Academias: Fênix Renascida e Postilhão de Apolo.

07 - ÉPOCA CLÁSSICA - SETECENTISMO - ARCADISMO
- 7.1. Academias: Real de História Portuguesa. Real das Ciências de Lisboa;
- 7.2. Verney;
- 7.3. Reforma;
- 7.4. Arcádia Lusitana;
- 7.5. Nova Arcádia;
- 7.6. Bocage;
- 7.7. Os Independentes.

08 - ÉPOCA CONTEMPORÂNEA: ROMANTISMO, REALISMO,SIMBOLISMO E MODERNISMO
- 8.1. Introdução do Romantismo na Europa;
- 8.2. Introdutores no Romantismo em Portugal;
  - 8.2.1. Garret;
  - 8.2.2. Herculano;
  - 8.2.3. Castilho;
- 8.3. Doutrinas Literárias;
  - 8.3.1. Poetas Líricos do Ultraromantismo;
- 8.4. O Romance no Romantismo;
  - 8.4.1. Camilo Castelo Branco: obra e crítica;
  - 8.4.2. Júlio Diniz: Obra e crítica;
- 8.5. Teatro;
- 8.6. Oratória;
- 8.7. Historiografia.

09 - ÉPOCA CONTEMPORÂNEA: REALISMO
- 9.1. Influências filosóficas;
  - 9.1.1. Positivismo de Comte;
- 9.2. Introdução do Realismo em Portugal;
  - 9.2.1. Reação ao Romantismo;
  - 9.2.2. Questão Coimbra;
  - 9.2.3. Conferências do Cassino Lisboense;

continua . . . .

FACULDADE ESTADUAL DE CIENCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LITERATURA PORTUGUESA
CÓDIGO: 55.44 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 2° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Mônica Luiza Sócio Fernandes

PROGRAMA

9.3. Renovação Lírica;
9.3.1. João de Deus;
9.3.2. Gonçalves Crespo;
9.3.3. Cesário Verde;
9.3.4. Antônio Nobre;
9.4. Antero Tarquínio de Quental;
9.5. Romance Realista;
9.5.1. O Conto;
9.5.2. Fialho de Almeida;
9.6. Eça de Queirós: romance, conto;
9.7. Historiografia;
9.7.1. Oliveira Martins;
9.7.2. Teófilo Braga

10 - ÉPOCA CONTEMPORÂNEA - SIMBOLISMO
10.1 Simbolismo e Neo-Nacionalismo;
10.2 Poetas Simbolistas.

11 - ÉPOCA CONTEMPORÂNEA - MODERNISMO
11.1 Fernando Pessoa;
11.2 Grupos: Orpheu e Presença;
11.3 Romance na Atualidade: Poesia Popular;
11.4 Os fados e os cantores do povo;
11.5 Romance do tipo tradicional: principais temas.

BIBLIOGRAFIA

- AMORA, SPINA, MOISÉS. **Presença da Literatura Portuguesa.**
- BUENO, Silveira. **História da Literatura Portuguesa.**
- ----------. **Antologia Arcaica.**
- CÂNDIDO, **Literatura e Sociologia.**
- CIDADE, Hernani. **Literatura Portuguesa.**
- ----------. **Lições de Cultura Luso-Brasileiro.**
- ----------. **Portugal - Histórico-cultural.**
- DIAS, Hélio. **História da Literatura Portuguesa.**
- ELIAS, Silvio. **A Língua e a Literatura.**
- FERREIRA, Joaquim. **História da Literatura Portuguesa.**
- FIGUEIREDO, Fidelino. **História da Literatura Portuguesa.**
- LAPA, Rodrigues. **O ensino da literatura.**
- ----------. **Lições de Literatura Portuguesa.**
- LEITE. **Psicologia e Literatura.**

continua...

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LITERATURA PORTUGUESA
CÓDIGO: 55.44 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 2° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Mônica Luiza Sócio Fernandes

BIBLIOGRAFIA

- LIMA, Rocha. **Porquê Literatura?**
- LOPES, Oscar. **Literatura portuguesa.**
- MASSAUD, Moises. **Literatura Portuguesa.**
- ----------. **A Criação Literária.**
- ----------. **A Literatura Portuguesa através de textos.**
- NOSSOS CLÁSSICOS. **Os Sermões e Cartas de Padre Vieira.**
- ----------. **Os Sermões.**
- OLIVEIRA, Cândido. **Literatura Portuguesa.**
- RIEDE, Dirce. **Literatura Portuguesa em cursos.**
- SARAIVA, Antonio Cândido. **História da Literatura Portuguesa.**
- TAVARES, Ênio. **Teoria Literária.**
- WEY, Walter. **Língua Portuguesa.**
- COELHO, Nelly Novaes. **O Ensino da Literatura.**
- DIVERSOS. **Enciclopédias.**
- FIUZA, Mário. **História da Literatura Portuguesa.**

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

.....
Diretora Pres.Conselho Departamental

.....
Chefe Departamento de Letras

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LITERATURA BRASILEIRA I
CÓDIGO: 55.45 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 120
PERÍODO LETIVO: 2° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Sandra Elis Aleixo

PROGRAMA

EMENTA: Exposição dos atos culturais, sociais, históricos e políticos que determinam a formação cultural do povo brasileiro e a sua evolução, incluindo análise crítica e estética.

01 - ESPECIFICAÇÃO DOS OBJETIVOS

1.1. Levar ao aluno a conhecer os atos culturais determinados da formação do povo brasileiro;
1.2. Compreender através dos fatores sócio-econômicos, o início da literatura em nosso país;
1.3. Interpretar e analisar obras literárias;
1.4. Produzir trabalhos com as características dos momentos literários em estudo;
1.5. Tomar conhecimento da divisão cronológica da literatura brasileira;
1.6. Despertar no aluno o senso crítico;
1.7. Possibilitar ao aluno a compreensão das fases literárias constantes do programa;
1.8. Dar ao aluno condições de identificar influências em nossa literatura, assim como o nascimento de uma literatura autenticamente nacional.

02 - TÉCNICAS DE ENSINO

2.1. Exposição oral e escrita;
2.2. Textos mimeografados;
2.3. Trabalhos individuais e em grupo;
2.4. Análise de textos.

03 - AVALIAÇÃO

3.1. Participação do aluno em sala de aula;
3.2. Trabalhos individuais e em grupo;
3.3. Provas.

04 - ESPECIFICAÇÃO DA MATÉRIA A LECIONAR

4.1. Período colonial;
- A Literatura dos Viajantes;
- A Literatura dos Jesuítas, Importância do Padre Antonio Vieira e José de Anchieta;
- A situação econômica do país;
- Barroco;
- Arcadismo;
- Pré-Romantismo;

4.2. Romantismo: Características, Indianismo, Ultra-Romantismo;
4.3. Realismo: Características, Naturalismo e Parnasianismo.

continua . . . .

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LITERATURA BRASILEIRA I
CÓDIGO: 55.45 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 120
PERÍODO LETIVO: 2° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Sandra Elis Aleixo

PROGRAMA

BIBLIOGRAFIA

- AMORA, Antonio Soares. **História da Literatura Brasileira**. 6ª edição, São Paulo: Saraiva, 1967
- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**.3ª edição, SãoPaulo: Cultrix, 1983.
- CARVALHO,Ronald de.**Pequena História da Literatura Brasileira**.13ª edição. Rio de Janeiro: F.Briguiet & Cia., 1968.
- CASTELLO, José Aderaldo. **Era Colonial**. 3ª edição, São Paulo: Cultrix, 1967.
- SODRÉ, Nelson W. **História da Literatura Brasileira**. 6ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

....

Diretora Pres.Conselho Departamental Chefe Departamento de Letras

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LINGÜÍSTICA I
CÓDIGO: 55.47 **CRÉDITOS: 04** **CARGA HORÁRIA: 120**
PERÍODO LETIVO: 2° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Mônica Luiza S. Fernandes

PROGRAMA

EMENTA: Conceituação da ciência lingüística, seu objeto, aplicações, desenvolvimento do pensamento lingüístico, caracterização dos sons da linguagem e suas funções nos sistemas lingüísticos.

01 - A LINGÜÍSTICA
- 1.1. Conceito e objeto;
- 1.2. Modalidades;
- 1.3. Aplicações:
  - 1.3.1. Ensino de línguas;
  - 1.3.2. Psicolingüística;
  - 1.3.3. Sociolingüística.

02 - A LINGUAGEM
- 2.1. Funções;

03 - VISÃO ESTRUTURALISTA DA LINGUAGEM:
- 3.1 CONCEITOS BÁSICOS DE SAUSSURE.
  - 3.1.1. O signo lingüístico;
  - 3.1.2. Langue e Parole;
  - 3.1.3. Sincronia e Diacronia;
  - 3.1.4. Forma e Substância;
  - 3.1.5. Associações sintagmáticas e paradigmáticas.

04 - FONÉTICA
- 4.1. Fonética articulatória;
- 4.2. Aparelho fonador;
- 4.3. Papel dos órgãos fonadores na caracterização dos sons;
- 4.4. Transcrição fonética.

05 - FONOLOGIA
- 5.1. Distinção entre fonética e fonologia;
- 5.2. Conceito de fonemas e alofones; arquifonemas;
- 5.3. Traços distintivos;
- 5.4. Descrição e transcrição fonêmica;
- 5.5. Os fonemas do português.

06 - SÍLABA
- 6.1. Distribuição dos fonemas na sílaba;
- 6.2. Estrutura silábica do português.

continua...

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LINGÜÍSTICA I
CÓDIGO: 55.47 **CRÉDITOS: 04** **CARGA HORÁRIA: 120**
PERÍODO LETIVO: 2° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Mônica Luiza S. Fernandes

PROGRAMA

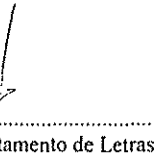
BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- LYONS, John. **Introdução à lingüística teórica.** São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979.
- RECTOR, Monica et alii. **Manual de lingüística.** Petrópolis: Vozes, 1979.
- MATTOSO CÂMARA JR, Joaquim. **Princípios da lingüística descritiva.** Vozes, Petrópolis: 1976.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Introdução à lingüística.** Porto Alegre: Globo, 1979.
- BORBA, Francisco da Silva. **Fundamentos da Gramática Gerativa.** Petrópolis: Vozes.
- LOPES, Edward. **Fundamentos da Lingüística Contemporânea.** São Paulo: Ed.Cultrix.
- ROCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem.** São Paulo: Cortez Editora, 1984

----------. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto.

- ORLANDI, Eni P. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 2ª ed., Campinas: Pontes, 1987.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.



.....
Diretora Pres.Conselho Departamental

.....
Chefe Departamento de Letras



FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA III
CÓDIGO: 55.33 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 120
PERÍODO LETIVO: 3º ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Sonia Senger

PROGRAMA

EMENTA: Produção de textos. Recepção de textos arcaicos e modernos. Análise de obras paradidáticas. História externa da Língua Portuguesa, Língua Românicas. Domínio da Língua Portuguesa. História interna da Língua Portuguesa. Português arcaico e moderno. Fonética Histórica.

01 - LÍNGUA LATINA E LÍNGUAS ROMÂNICAS
- 1.1. Modalidades do Latim;
- 1.2. Dialetação do Latim Vulgar; Línguas Românicas (substrato, superestrato e adstrato);
- 1.3. História da Língua Portuguesa;
- 1.4. Domínio da Língua Portuguesa;
- 1.5. Português Arcaico;
- 1.6. Português Moderno;
- 1.7. Fonética Histórica;
  - 1.7.1. Leis Fonéticas;
  - 1.7.2. Analogia.

02 - FORMAS CONVERGENTES E DIVERGENTES

03 - ARCAÍSMOS
- 3.1. Causas da arcaização das palavras;
- 3.2. Arcaísmos léxicos;
- 3.3. Arcaísmos sintáticos.

04 - MORFOLOGIA HISTÓRICA
- 4.1. Morfologia Nominal;
- 4.2. Morfologia Verbal.

05 - NEOLOGISMO
- 5.1. Condições e fontes.

06 - FORMAÇÃO DE PALAVRAS

07 - FICHAMENTO
- 7.1. PIMENTEL, Edith. A Língua escrita no Brasil.
- 7.2. LUFT, Celso Pedro. Língua e Liberdad. Ed. Ática, 1988.

BIBLIOGRAFIA

- ALI, M. Said. **Gramática Histórica da Língua Portuguesa.** E. Melhoramentos São Paulo:
- CARVALHO, Dolores G. NASCIMENTO, M. **Gramática Histórica.**

continua . . .

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURAO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA III
CÓDIGO: 55.33 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 120
PERÍODO LETIVO: 3° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Sonia Senger

PROGRAMA

BIBLIOGRAFIA

- COUTINHO, Isamel de Lima. **Gramática Histórica**. Rio de Janeiro: Acadêmica.
- CUNHA, Celso. **Português através de Textos.**
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**. São Paulo: Ed. Ática, 1988.
- MELO, Gladstone Chaves de. **O Português no Brasil.**
- NETO, Serafim da Silva. **História da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: P. MEC.
- PIMENTEL, Edith. **A Língua Escrita no Brasil.**

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

.....
Diretora Pres.Conselho Departamental

.....
Chefe Departamento de Letras

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA III
CÓDIGO: 5537 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 120
PERÍODO LETIVO: 3. ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Soraia T. Sonsin

PROGRAMA

EMENTA: Elementos de fonética da Língua Inglesa. Leitura de textos mais complexos. Produção de textos. Maior ênfase oral das funções que favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa. Aquisição de vocabulário e expressões idiomáticas. Problemas gramaticais. Compreensão oral de textos e diálogos.

MAIN FUNCTIONS
- Comparing jobs;
- Greetings (after some time);
- Reading Comprehension;
- Describing people;
- Making, declining invitations;
- Talking about reading preferences;
- Expressing purpose;
- Comparing experiences;
- Talking about experiences;
- Writing personal letters;
- Personal information;
- Suggestions and offers;
- Life story;
- Expressing opinion;
- Apologizing;
- Offers, requests, threats;
- Hypothesizing;
- Offering suggestions;
- Speculating;
- Discussing dilemmas;
- Giving advice;
- Making invitations;
- Talking about favorite actors;
- Discussing famous movies;
- Talking about products;
- National features;
- Different types of English;

MAIN STRUCTURES
- Adjetive + -er + than; more + adjective + than as + adjective + as;
- Superlatives;
- Reflexive/emphatic pronouns;
- Indefinite pronouns;
- Pronoun review;
- Present Perfect (interrogative, affirmative and negative)/for and since - How long...? +

continua . . .

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA III
CÓDIGO: 5537 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 120
PERÍODO LETIVO: 3. ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Sorala T. Sonsin

PROGRAMA

- Present Perfect;
- Present Perfect + already/yet/ever;
- Present Perfect (continuing time);
- Simple Past/Present Perfect;
- Regular/Irregular participles;
- First-type Conditional;
- First-type Conditional (all forms);
- Imperatives (affirmative and negative);
- Second-type Conditional/If and unless (TO BE in second-type Conditional);
- Verb + verb + -ing;
- Verb + infinitive;
- Verb + object + infinitive;
- Passive Voice (Present Simple);
- Passive Voice (Simple Past);
- Passive Voice.

BIBLIOGRAPHY

- MURPHY, Raymond. **English Grammar in Use.**
- TAYLOR, James & Rogers, Mickey & Stanley, Nancy & Kniveton, Julie & Luna, Manuel. **REFLECTIONS.** Vol. 1, 2. MacMillan.
- JELIN, Israel. **MUST.** Vol. 2, 3. Ed. FTD.
- RUBIN, Sarah Giersztel & Ferrari, Mariza Tiemann. Patchwork. vol. 2, 3. Ed. Scipione
- MARQUES, Amadeu. **PASSWORD ENGLISH.** vol. 2, 3. Ed. Ática.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

.....
Diretora Pres.Conselho Departamental

.....
Chefe Departamento de Letras

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LÍNGÜÍSTICA II
CÓDIGO: 55.48 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 120
PERÍODO LETIVO: 3° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Antonio Carlos aleixo

PROGRAMA

EMENTA: Análise morfológica,estudo das categorias gramaticais e das classes de palavras. Abordagem da ciência lingüística.

01 - UNIDADE DA PRIMEIRA ARTICULAÇÃO
- 1.1. Morfemas e semantemas;
- 1.2. Morfemas quanto ao significante;
- 1.3. Morfemas quanto ao significado.

02 - ESTRUTURA DO VOCÁBULO
- 2.1. Análise morfológica;
- 2.2. Vocábulos plenos e instrumentos gramaticais.

03 - CLASSE DE PALAVRAS
- 3.1. Nome e verbo;
- 3.2. Instrumentos gramaticais;
- 3.3. Pronomes e advérbios.

04 - CATEGORIAS GRAMATICAIS
- 4.1. Conceito;
- 4.2. Categorias nominais;
- 4.3. Categorias verbais.

05 - OUTRAS ABORDAGENS DA CIÊNCIA LINGÜÍSTICA
- 5.1. Gramática Gerativa
  - 5.1.1. Conceitos Básicos de Chomski;
  - 5.1.2. Componentes da Gramática;
- 5.2. Linguística Aplicada
  - 5.2.1. Conceito;
  - 5.2.2. Objeto;
- 5.3. A Psicolingüística:
  - 5.3.1. Processos de aquisição da linguagem oral e escrita;
  - 5.3.2. Processos de recepção e produção da linguagem oral e escrita;
- 5.4. A Sociolingüística e Dialetologia
  - 5.4.1. A relação língua, cultura e sociedade;
  - 5.4.2. Variação e mudança linguística;
- 5.5. A Análise do Discurso
  - 5.5.1. Conceituação;
  - 5.5.2. Diferentes abordagens;
  - 5.5.3. Aplicação ao ensino.

continua...

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO'
DISCIPLINA: LÍNGÜÍSTICA II
CÓDIGO: 55.48 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 120
PERÍODO LETIVO: 3° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Antonio Carlos Aleixo

PROGRAMA

BIBLIOGRAFIA

- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral II.** Campinas: Pontes, 1989.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria lingüística.** Rio de Janeiro:Livros Técnicos e Científicos Editora S/A, 1978.
- BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos lingüísticos.** Cia. Editora Nacional, São Paulo.
- - CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Introdução às línguas indígenas brasileiras.** Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Princípios de lingüística geral.** Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1973, 4. edição.
- CARVALHO, José G. Herculano.**Teoria da Linguagem.** Atlântida EdS.A.R.L.,Coimbra: 1974.
- ILARI, R. & GERALDI, V. **Semântica.** São Paulo: Ed. Ática, 1986.
- KOCH, I. Villaça. **A Coesão textual.** 2ª ed., São Paulo: Contexto, 1990.
- LYONS, John. **Introdução à lingüística teórica.** São Paulo: Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1979.
- MARTINET, André. **Elementos de lingüística geral.** Sá da Costa, Lisboa: 1963.
- ROBINS, R.. **Lingüística geral.** Porto Alegre: Globo, 1981.
- ZANOTTO, Normélio. **Estrutura mórfica da língua portuguesa.** Caxias do Sul: EDUCS, 1986.
- CARONE, Flávia de Barros. **Morfossintaxe.** Ed. Ática, 1986.
- LUFT, Celso Pedro. **Moderna Gramática Brasileira.** 8ª ed., Rio de Janeiro:Globo,1987.
- CABRAL, Leonor Scliar. **Introdução à lingüística.** Porto Alegre: Globo, 1974.
- PRETI, Dino. **Sociolingüística - os níveis da fala.** 4ª edição, São Paulo:Editora Nacional, 1982.
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística.** São Paulo: Ed. Ática, 1985.
- SLAMA CAZACU, Tatiana. **Psicolingüística Aplicada ao ensino de Línguas.** São Paulo: Pioneira, 1979.
- KOCH, Ingedore G. **Argumentação e linguagem.** São Paulo: Cortez Editora, 1984.
- ----------. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 2ª edição, Campinas: Pontes, 1987.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

....
Diretora Pres.Conselho Departamental

.....
Chefe Departamento de Letras

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LITERATURA BRASILEIRA II
CÓDIGO: 55.46 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 3° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Wilson Rodrigues de Moura

PROGRAMA

EMENTA: Exposição dos fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que deram origem aos movimentos literários, diferenciando as filosofias e estéticas, salientando a apreciação e discussão sobre a Literatura Brasileira Contemporânea.

01 - ESPECIFICAÇÃO DOS OBJETIVOS

1.1. Situar fatores políticos, econômicos e sociais que deram origem aos movimentos literários no Brasil;
1.2. Caracterizar a produção literária (páginas antológicas representativas pertercentes às estéticas literárias. Simbolismo, Modernismo);
1.3. Interpretar textos em prosa e versos de autores representativos dos períodos literários acima citados;
1.4. Interpretar textos em prosa e verso com comentário crítico;
1.5. Ler obra completa, analisando-a literariamente.

02 - ESPECIFICAÇÃO DAS TÉCNICAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES EXTRA

- Aulas Expositivas;
- Pesquisas individuais;
- Estudo dirigido;
- Painel aberto.

03 - ATIVIDADES EXTRA-CLASSE

- Leituras de obras completas;
- Pesquisas;
- Avaliação através de provas, trabalhos, participação nas atividades.

04 - ESPECIFICAÇÃO DA MATÉRIA A LECIONAR

4.1. Simbolismo;
4.1.1. O vocabulário;
4.1.2. Figuras - alusões sensoriais;
4.1.3. Inovação Métrica - Musicalidade;
4.1.4. Cruz e Souza;
4.1.5. Alphonsus Guimarães;
4.1.6. Emiliano Perneta;
4.2. Pré-Modernismo;
4.2.1. Antecedentes da Semana de Arte Moderna;
4.2.2. Graça Aranha, Monteiro Lobato, Lima Barreto e Euclides da Cunha;

4.3. Modernismo;
4.3.1. Semana da Arte Moderna;
4.3.2. 1ª fase : 1911 - 1930;

continua . . .

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LITERATURA BRASILEIRA II
CÓDIGO: 55.46 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 3º ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Wilson Rodrigues de Moura

PROGRAMA

4.3.3. Ruptura com o tradicional;
4.3.4. Nacionalismo exagerado;
4.3.5. Grupos políticos: Pau-brasil/verde amarelismo, Grupo Auta antropofagia;
4.3.6. Humorismo/Coloquial;
4.3.7. 2ª fase : 1930 - 1945;
a- verso livre e verso metrificado;
b- temática social;
c- Carlos D. de Andrade, Augusto F. Schimidt, Vinícius de Moraes, Henrique Lisboa
4.3.8. Geração de 1945;
a- volta ao tradicional;
b- preocupação universalista;
c- João C.M. Neto, Ledo Ivo.
4.3.9. Concretismo e poesia praxia - 1956;
a- Libertação formal;
b- Sintaxe visual;
c- Augusto de Campos, Décio Pignatari, Mário Channe;
4.3.10 Paraliteratura;
a- Conceito;
b- meios de comunicação;
c- autores.

BIBLIOGRAFIA

- CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira.**
- DACANAL, José Hildebrando. **A Literatura Brasileira no século XX.**
- ----------. **O Romance de 30.**
- MOISÉS, Massaud. **Literatura Brasileira através de textos.**
- LEITE, Lígia C. Moraes. **Regionalismo e Modernismo.**
- PRADO, Antonio Arnoni. 1922. **Itinerário de uma falsa vanguarda. Os dissidentes. A semanda e o integralismo.**
- VASCONCELOS, Anazildo. **A Poética de Chico Buarque de Holanda.**
- CÂNDIDO, Antonio. **Na Sala de Aula. Caderno de Análise Literária.**
- Diversas obras antológicas de autores brasileiros.
- Literatura comentada - Diversos autores.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião do dia 09/02/2000.

.....
Diretora Pres.Conselho Departamental

.....
Chefe Departamento de Letras

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: METODOLOGIA E TÉCNICA DE PESQUISA
CÓDIGO: 88.22 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 3º ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Walmir Ruis Salinas

PROGRAMA

EMENTA: Estudo da estrutura e apresentação de publicações científicas, incluindo as etapas de sua elaboração, os aspectos técnicos da redação e as categorias e níveis desses trabalhos.

01 - APRESENTAÇÃO
1.1. Objetivos da disciplina;
1.2. Conhecimento Científico;
1.2.1. Níveis de conhecimento e tipos de conhecimento;
1.3. Processo do método científico.

02 - NOÇÕES GERAIS DE PESQUISA
2.1. Conceito e tipos de pesquisas;
2.1.1. - Bibliografica;
- Descritiva;
- Experimental;
- Campo;
2.2. Técnicas de:
- Leitura;
- Sublinhar;
- Resumo;
- Esquema;
- Resenha;
- Fichário.

03 - NOÇÕES GERAIS DA ABNT (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS)
3.1. Referências Bibliográficas;
3.2. Citações Bibliográficas;
3.3. Notas de rodapé;
3.4. Abreviaturas.

04 - PROJETO DE PESQUISA
4.1. Escolha do tema;
4.2. Problema e hipóteses;
4.3. Objetivos;
4.4. Justificativa;
4.5. Metodologia;
4.6. Fontes Bibliográficas.

05 - ELABORAÇÃO DA MONOGRAFIA (PESQUISA BIBLIOGRÁFICA)
5.1. Monografia como investigação científica;
5.2. Estrutura da monografia;

continua . . .

FACULDADE ESTADUAL DE CIENCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: METODOLOGIA E TÉCNICA DE PESQUISA
CÓDIGO: 88.22 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 3° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Walmir Ruis Salinas

PROGRAMA

BIBLIOGRAFIA

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Normatização da Documentação no Brasil. RJ: Instituto Brasileira de Bibliografia e Documentação, 1969.
- ASTI VERA, Armando. **Metodologia da Pesquisa Científica.** 6ª ed., Porto Alegre: Ed. Globo, 1980.
- CASTRO, Claudio de Moura. **A Prática da Pesquisa.** São Paulo: Ed. McGraw-Hill do Brasil Ltda., 1978
- CERVO, Amado Luiz & BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica.** 3ª edição, São Paulo, Ed. McGraw-Hill do Brasil Ltda, 1983.
- FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia de Pesquisa Científica.** São Paulo: Ed. Mc Graw-Hill do Brasil Ltda., 1982.
- GALLIANO, A. Guilherme. **O Método Científico:** Teoria e Prática. Ed. Harbra, 1979.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas, 1982.
- ----------.**Metodolgoia do Trabalho Científico.** São Paulo, Editora Atlas, 1983.
- MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de Pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 1982.
- RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas,1980.
- SALOMON, Décio Vieira.**Como Fazer uma Monografia.** 6ª edição, Belo Horizonte: 1977.
- SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica.** 2ª edição, Porto Alegre: Editora Sulina, 1984

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

....
Diretora Pres. do Conselho Departamental Chefe do Depto. de Ciências Sociais

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA I
CÓDIGO: 55.49 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA:120
PERÍODO LETIVO: 3° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: José Carlos Félix

PROGRAMA

EMENTA: Estudo das idéias, estilo e características dos períodos literários através de peças, poemas e romances dos principais escritores de cada fase literária (Renascimento, Romantismo, Modernismo e o Momento).

01 - INTRODUCTION TO CRITICISM
- 1.1. - Elements of a Short Story - Narration;
- 1.2. - Short Stories for Creative Language Classrooms.

02 - HISTORICAL BACKGROUND (BRITÂNICA)

03 - THE ELIZABETHAN AGE
- 3.1. - William Shakespeare;
- 3.2. - Sonnets;
- 3.3. - Plays.

04 - THE ROMANTIC PERIOD (HISTORICAL BACKGROUND)
- 4.1. - William Wordsworth;
- 4.2. - Charles Lamb;
- 4.3. - William Blake;
- 4.4. - Sir Walter Scott;
- 4.5. - John Keats;
- 4.6. - Percy Shelley;
- 4.7. - Whalt Whitman;
- 4.8. - Poems.

05 - 19TH CENTURY NOVELISTS - THE DEVELOPMENT OF THE NOVEL WOMEN WRITERS
- 5.1. - Jane Austen;
  - 5.1.1. - Pride and Prejudice;
  - 5.1.2. - Sense anda Sensibility;
  - 5.1.3. - Emma.
- 5.2. - Mary Shelley;
  - 5.2.1. - Frankestein.
- 5.3. - Virginia Woolf;
  - 5.3.1 - Mrs. Dalloway.

06 - THE TWENTIETH CENTURY (HISTORICAL BACKGROUND)
- 6.1. - Joseph Conrad;
  - 6.1.1. - Heart of Darkness.
- 6.2. - D. H. Lawrence;
  - 6.2.1. - Woman in Love;
  - 6.2.2. - Lady Chaterley's Lover (D. H. Lawrence).

continua...

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA I
CÓDIGO: 55.49 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA:120
PERÍODO LETIVO: 3° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: José Carlos Félix

PROGRAMA

6.3. - Thomas Hardy;
6.3.1. - Tess of the Dubberville.
6.4. - Oscar Wilde.

07 - HISTORICAL BACKGROUND (NORTE-AMERICANA)

08 - THE COLONIAL TIME

09 - THE ROMANTIC PERIOD
9.1. - Washington Irwing;
9.2. - Henry Wadsworth Longfellow;
9.3. - Nathaniel Hawthorne;
9.4. - Herman Melville;
9.5. - Edgar Allan Poe;
9.6. - Poems and Short Stories.

BIBLIOGRAPHY

- Anthology of English Literature.
- PRIETLEY, J. B. & HOLLAND, **Norman N.**, & SPEAR, Josephine. Adventures in English Literature.
- OTIS, Williams B. & NEEDLEMAN, **Morris H.** Na Outline - History of English Literature.
- The Norton Anthology of English Literature. W.W. **Norton & Company Inc.**, New York: 1968.
- **Adventures in English Literature**. vol 1, 2, 3 e 4, Ed. Harcort, Brace & World Inc., Chicago: 1963.
- British poetry and prose. **Houghton Mifflin Company**, Boston: 1951.
- BRADLEY, Beaty & LONG. **The American Tradition in Literature.**
- WILDE, Oscar. **Aforismos.** Pólo Editorial do Paraná. 1997.
- DUNN, Jane. Virginia Woolf - **An Illustrated Anthology**. Great Writers. Aurum Press. 1994.
- A Brief View of British English. **CCAA.**
- CULT. Revista Brasileira de Literatura. **O Mundo das Palavras, da Cultura e da Literatura.** n° 9. Abril, 1998.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

.....
Diretora Pres.Conselho Departamental

.....
Chefe Departamento de Letras



DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA IV
CÓDIGO: 55.34 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 4º ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Leonor de Mattos

PROGRAMA

EMENTA: Produção de Textos. Recepção de Textos arcaicos e modernos. Análise de obras paradidáticas. História interna da Língua Portuguesa. Morfologia Histórica da Língua Portuguesa. Ortografia histórica da Língua Portuguesa. Revisão da gramática contemporânea. Análise crítica do ensino de português.

01 - MORFOLOGIA HISTÓRICA DO PORTUGUÊS
1.1. Morfologia Nominal;
1.2. Morfologia verbal.

02 - O PORTUGUÊS DO BRASIL
2.1. Os elementos indígenas e africanos;
2.2. Diferenciação dialetal: no vocabulário, na fonética, na morfologia, na sintaxe e na semântica;
2.3. Brasileirismos.

03 - REVISÃO DA GRAMÁTICA
3.1. A ortografia portuguesa;
3.1.1. Quadro atual;
3.1.2. Retrospectiva histórica;
3.2. Emprego da Morfologia;
3.2.1. Aplicação em textos;
3.3. Sintaxe;
3.3.1. Os termos da oração;
3.3.2. Período simples;
3.3.3. Períodos compostos;
3.4. Sintaxe de Concordância;
3.4.1. Concordância Nominal;
3.4.2. Concordância Verbal;
3.5. Sintaxe de Regência;
3.5.1. Regência Nominal;
3.5.2. Regência Verbal.

04 - ANÁLISE CRÍTICA DO ENSINO DE PORTUGUÊS
4.1. A Gramática;
4.2. O Texto;
4.3. A Leitura;
4.4. A Produção;
4.5. Livros Didáticos.

05 - PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS

06 - ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

continua . . .

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA IV
CÓDIGO: 55.34 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 4º ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Leonor de Mattos

PROGRAMA

07 - FICHAMENTO
7.1. BECHARA, Evanildo. Ensino da Gramática: Opressão, Liberdade?
7.2. GERALDI, João Wanderlei. O Ensino de Português..

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BECHARA, Evanildo. **Gramática da Língua Portuguesa.**
- ----------. **Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade?**
- CARDOSO, Wilton, CUNHA, Celso. **Português através de textos.** 3ª edição, Editora Bernardo Alvares S/A.
- CARVALHO, Dolores G. e NASCIMENTO, M. **Gramática Histórica.**
- CUNHA, Celso. **Nova Gramática da Língua Portuguesa.**
- GERALDI, João Wanderlei. **O Ensino do Português.**
- PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática da Língua Portuguesa.**
- SILVEIRA, F. Sousa da. **Lições de Português.** 6ª edição, Editora Melhoramentos, Rio de Janeiro: Acadêmica, 1960.
- ----------. **Textos Quinhentistas.**
- WILLIANS, Edwin B. **Do Latim ao Português. Tradução do original.**

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

.....
Diretora Pres.Conselho Departamental

.....
Chefe Departamento de Letras

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA IV
CÓDIGO: 55.38 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 120
PERÍODO LETIVO: 4. ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Soraia Teixeira Sonsin

PROGRAMA

EMENTA: Ênfase no desenvolvimento da competência comunicativa na língua-alvo. Integração das habilidades. Abordagem crítica de diferentes tipologias textuais. Leitura e produção de textos mais elaborados.Compreensão de tópicos gramaticais relevantes.

PRODUÇÃO ORAL -

FUNCTIONS:

01 - Requests/Offers
02 - Face to face consersation / close signals
03 - Addition, cause. contrast, comparison, emphasis, example, ordering, time ordering, topic shift, result, sumary words.
04 - Reporting;
4.1. - activities / experiences / story / articles / books.
05 - Listening, speaking, reading and writing activities.
06 - Games.

PRODUÇÃO ESCRITA
GRAMMAR

01 - Verbs of perception
02 - Present Perfect
03 - Past Perfect
04 - Too / enough
05 - Proverbs
06 - Phrasal verbs
07 - False friends
08 - Language pitfalls
09 - Prefix, adjetive, noun, verb, meaning
10 - Verbs turned into nouns
11 - Reflexive / emphatic pronouns
12 - Comparison
13 - Rejoinders
14 - Preposition after adjetives
15 - Confirming / Disagreeing
16 - Infinitive / Gerund

BIBLIOGRAPHY

- **A Communicative Grammar of English** - Geoffrey Leech & Fan Svartvik
- **Oxford Guide to English grammar** - John Eastwood

continua...

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA IV
CÓDIGO: 55.38 CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 120
PERÍODO LETIVO: 4. ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Soraia T. Sonsin

PROGRAMA

BIBLIOGRAPHY

- **Reading Games** - Nelson - Jelson Hadfield & Charles Hadfield
- **Grammar in use** - Cambridge Raymond Murphy
- **Communicative Games**
- **Revistas Speak Up.**
- **Books on tape.**
- **Listening and Speaking** - Oxford - Joanne Collie
- **Língua Inglesa. Leitura** - Cortez Editora - Verônica Pakrauskas Totis.
- **The Word Of English:** - Longman - Mark Farrell, Franc Rossi and Regina Ceriani.
- **English - A High School Coursebook** - Israel Jelin - FTD
- **New Headway Enghish Course** - Liz & John Soars - Oxford.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

....

Diretora Pres.Conselho Departamental Chefe Departamento de Letras

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA II
CÓDIGO: 55.50 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 4º ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: José Carlos Félix

PROGRAMA

EMENTA: Estudo das idéias, estilo e caracteristica do Romantismo e início do Realismo Americano através de poemas e romances além de short stories e dramas contemporâneos dos principais escritores do século XIX e XX.

01 - THE ROMANTIC PERIOD

02 - THE CIVIL WAR
2.1. - FILM - GLORY TIME;
2.2. - MUSIC - CIVIL WAR.

03 - THE REALISTIC MOVEMENT

04 - THE TWENTIETH CENTURY

05 - MODERN FICTION - Elements of a short story
- Ernest Hemingway - "Old Man at the Bridge"
- William Faulkner - "Two Solidiers"
- Sinclair Lewis - "The Hack Driver"
- John Steinbeck - "Flight"

06 - MODERN POETRY
- Robert Frost" - "The Road not Taken"
- Carl Sandirburg - "Chicago"

07 - MODERN DRAM
- Eugene O'Neill
- Thornton Wilder

7.1. - A STREETCAR NAMED DESIRE (Tenesse Williams)

08 - SHORT STORIES FOR CREATIVE LANGUAGE CLASSROOMS

09 - LITERATURA INFANTIL (Elements of a short story)
Drama / Conflito
9.1. - PINNOCHIO

BIBLIOGRAPHY

Anthology of English Literature.
PRIETLEY, J. R. & HOLLAND, Norman N., SPEAR, Josephine.
Adventures in English Literature.
OTIS, William R, & NEEDLEMAN, Morris H. An Outline - History Of English Literature.

continua...

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA II
CÓDIGO: 55.50 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 4º ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: José Carlos Félix

PROGRAMA

BIBLIOGRAPHY

- The Norton Anthology of English Literature. Vol. 1, 2, 3 e 4, Ed. Harcort, Brace & World Inc., Chicago: 1963.
- British Poetry and Prose. Houghton Miffin Company, Boston: 1951.
- BRADLEY, Beaty & LONG, **The American Tradition in Literature.**
- CRAWFORD, Barthlaw, KERM, Alexander C. & NEEDLEMAN, Morris H. **American Literature.**
- PROENÇA FILHO, Domicio. Estilos de Época na Literatura.
- FULLER, Edmund Kinnick. Adventures in America Literature. vol. 1; 2; 3 e 4. Editora Harcort, Brace & World, Inc., New York: 1963.
- PRIESTLEY. Adventures in American Literature.
- SMITH, Guy E. **American literature.**
- WOLFE, Don M., WIEMER, Harvey S. **New Dimensions in Literature.**
- COLLIE, Joanne & SLATER, Stephen. Short Stories For Creative Language Classrooms. Cambridge University Press. 1993.
- MARTIN, Alex & HILL, Robert. Modern Short Stories. Introductions to Modern Englis Literature For Students of English. Prentice Hall International English Language Teaching. 1991.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

.....
Diretora Pres.Conselho Departamental

.....
Chefe Departamento de Letras

ACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
ISCIPLINA: LITERATURA INFANTO-JUVENIL
ÓDIGO: 55.51 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
ERÍODO LETIVO: 4° ano 28/02 A 15/12/2000.
ROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Clarinha W. Casemiro

PROGRAMA

MENTA: Redescoberta do valor da literatura infanto-juvenil como arte e comunicação essencial ao processo educativo, através do estudo das origens, evolução da Literatura às implicações temáticas, estilísticas e sociológicas atuais.

1 - CONCEITO DE LITERATURA - ARTE:
redescoberta do valor da literatura, da criação artística, da arte de contar histórias,da leitura, da poesia, do encantamento.

2 - CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL
análise do valor do desenho, cor, luz, brilho, movimento, diagramação, criatividade, novo, graça, simbologia, mitos.

3 - ORIGENS DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL - Movimentos históricos da Literatura Mundial
3.1. Três mágicos da Literatura Infantil - Charles Perrault, Irmãos Grimm, Hans Cristian Andersen;
3.2. A literatura infantil no Brasil - de Monteiro Lobato aos nossos dias.

4 - TENDÊNCIAS TEMÁTICAS E ESTILÍSTICAS DA ATUAL LITERATURA INFANTO-JUVENIL
4.1. Literatura Infantil e sociedade;
4.2. O cotidiano na Literatura infantil;
4.3. O folclore na literatura infantil - fábula, lenda, parlena, travalíngua, mitos;
4.4. A ficção científica e o policial na literatura infanto juvenil;
4.5. O maravilhoso na literatura infantil - contos de fada, ficção, surrealismo, realismo mágico, o mundo da perplexibilidade, do non sense;
4.6. O visualismo na literatura infantil-carpintaria da imagem e texto;
4.7. A poesia infantil. Imagens sensitivas e emotivas;
4.8. TV e história em quadrinho -
4.9. Teatro Infantil - dramatização, fantoches, mímica, máscaras.

5 - SUGESTÕES PRÁTICAS PARA IMPLEMENTAR A LEITURA LITERATURA NO PROCESSO EDUCATIVO TÉCNICAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO
- Aulas expositivas;
- Pesquisas e leituras individuais, em grupo;
- Estudo dirigido;
- Seminários, painéis abertos;
- Debates temas polêmicos;
- Exposição de vídeo;
- Audição de histórias.

continua...

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: LITERATURA INFANTO-JUVENIL
CÓDIGO: 55.51 CRÉDITOS: 02 CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 4° ano 28/02 A 15/12/20000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Clarinha W. Casemiro

PROGRAMA

BIBLIOGRAFIA

- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil.** São Paulo: Brasiliense, 1986(Coleção "Primeiros Passos").
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A Literatura Infantil - visão histórica e crítica.** São Paulo: Global, 1985.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil.** São Paulo: Quíron, 1985.
- ----------. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil/juvenil brasileira** (1882-1982). São Paulo: Quíron, 1983.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: teoria e prática.** São Paulo: Ática, 1983.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Bibliografia analítica da literatura infantil e juvenil publicada no Brasil - 1965 - 1974. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- ----------. **Bibliografia analítica da literatura infantil e juvenil publicada no Brasil** - 1975 - 1978. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder - as crianças e a literatura fantastica.** São Paulo: Summus, 1980.
- KHÉDE, Sônia Salomão (org.). **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico.** Petrópolis: Vozes, 1983.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórica e histórias.** São Paulo: Ática, 1984.
- LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola.** Bilac e a literaturana República Velha. Rio de Janeiro, Globo, 1981.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil.** São Paulo: Summus, 1979.
- PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo: Ícone, 1986.
- RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia.** São Paulo: Summus, 1982.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia.** São Paulo: Global, 1984.
- SOSA, Jesualdo. **A Literatura infantil - ensaio sobre a ética, a estética e a psicopedagogia da literatura infantil.** São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1978.
- ZILBERMAN, Regina & MAGALHÃES, Lígia Cadermatori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.** São Paulo: Ática, 1982.
- ZILBERMAN, Regina (org.). **A produção cultural para a criança.** Porto Alegre: 1982.
- ----------. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

.....
Diretora Pres.Conselho Departamental

.....
Chefe Departamento de Letras

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: DIDÁTICA CÓDIGO:66.33 CRÉDITOS: 02
CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 4°. Ano 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Euclides Delbone

PROGRAMA

EMENTA: Estudo da Didática como uma ciência ligada a reflexão da prática de ensino voltada a transformação social, enfatizando a formação técnica-humanística política do professor dentro de uma concepção filosófica da realidade educacional brasileira.

01 - DIDÁTICA: Conceitos,Papel da Didática na formação do professor. Elementos fundamentais da Didática e sua inter-relação. Didática e Ideologia. A relação teórica e prática.

02 - EDUCAÇÃO: Conceitos. Tendências Pedagógicas. Liberal e Conservadora. Renovada Progressista. Renovada não Progressista. Progressista; Libertadora; Libertária; de Conteúdos.

03 - A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO: Linguagem... e Sociedade. Linguagem Popular e Linguagem Padrão. A Leitura como processo cognitivo. A Leitura e a produção de textos. O desenvolvimento da capacidade criativa e os métodos de leitura. Ideologia nos livros didáticos.

04 - PLANEJAMENTO:Conceituação - níveis e sua relação. Tipos de planejamento. Fases: objetivos, seleção de conteúdos, procedimentos didáticos (métodos e técnicas). Avaliação.

BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Celso. **Técnicas Pedagógicas de Dinâmica do Grupo São Paulo**: Ed. McGraw-Hill do Brasil.
- BORDENAVC, Juan Dias & PEREIRA, Adair M. **Estratégias de Ensino Aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1977.
- MARIONE, Delcia e Outros. **Planejamento de Ensino e Avaliação.** 10. edição, Porto Alegre, Sagra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Uma Educação para a Liberdade.** Porto Alegre.
- ----------. **Pedagogia do Oprimido.** 5. edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- ----------. **Educação como Prática da Liberdade.** 9. edição, Rio de Janeiro: 1979.
- GARCIA, Walter E. Educação. **Visão Teórica e Prática Pedagógica.** São Paulo:ed. McGraw-Hill do Brasil, 1977
- JORGE, J. Simões. **Educação Crítica e seu Método.** São Paulo: Loyola, 1981.
- MARQUES, Juraci A. **Os Caminhos do Professor.** Porto Alegre: Globo, 1973.
- NIDELCOFF, Maria Tereza. **Uma Escola para o povo.** São Paulo: Brasiliense.
- PENTEADO, José de Arruda. **Didática e Prática de Ensino.** São Paulo: Ed. McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- PIAGET, Juan. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense, 1970.
- SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **O Papel da Didática na Formação do Professor**. São Paulo: ANDE 1(4), 1982.

continua...

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA: DIDÁTICA CÓDIGO:66.33 CRÉDITOS: 02
CARGA HORÁRIA: 60
PERÍODO LETIVO: 4°. Ano 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Euclides Delbone

PROGRAMA

- SANTOS, Eloy Souto dos. **Os Proletários da Cultura.** Porto Alegre: Ed. do autor,1975.
- SCHMITZ, Egídio Francisco. **Didática Moderna:** Fundamentos. Rio de Janeiro: Livros Técnicos, 1980.
- WALKER, Alice. **A Cor Púrpura.** Freuri, São Paulo.
- GERALDI, Wanderley. **O Texto na Sala de Aula.**
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola. Uma Perspectiva Social.**
- MARTINS, José do Prado. **Didática Geral. Fundamentos,Planejamento,Metodologia, Avaliação.** São Paulo: Atlas, 1985.
- MELLO, Guiomar Namo de. **Magistério de 1. Grau: da Competência Técnica do Compromisso Político.** São Paulo: Cortez, 1982.
- BETHLEM, N. **A Aprendizagem dos Estudos Sociais.** 5. edição, Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
- DORNELLES, L. W. & DEUSDARÁ, V. **Estudos Sociais na Escola de 1. Grau.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos, 1985.
- FEIL, J. T. S. & LUIZ, A. **Conteúdos Integrados. Proposta Metodológica para as Séries do Ensino de 1. Grau.** Petrópolis: Vozes, 1985.
- FURTH, H.G. **Piaget na Sala de Aula.** Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- OLIVEIRA, M. H. C. & MONTEIRO, JS. **Didática dos Estudos Sociais: como aprender, como ensinar.** São Paulo: Saraiva, 1985.
- PANNUTI, M. R. V. Estudos Sociais. **Uma Proposta para o Professor. Petrópolis:** Vozes, 1981.
- BALZAN, N. C. **Estudo do Meio.** IN: PARRA, Nélio **Didática para a Escola de 1. e 2. Graus.** São Paulo: Pioneira, 1981, p. 113-128.
- RODRIGUES, N. **Por uma Nova Escola. O Transitório e o permanente na Educação.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.
- NIDELCOFF, M. Z. **Uma Escola para o Povo.** São Paulo: Brasiliense, 1978.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

.....
Diretora Pres.Conselho Departamental

.....
Chefe Departamento de Pedagogia

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA:PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS DE 1° E 2° GRAUS
CÓDIGO: 55.52 CRÉDITOS: 06 CARGA HORÁRIA: 180
PERÍODO LETIVO: 4° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Ilda B. Sanches

PROGRAMA

OBJETIVO: O aluno deverá elaborar, desenvolver e relatar atividades de ensino-aprendizagem para o 1. e 2. graus.

CONTEÚDO:

1. UNIDADE: Caracterização da escola de 1. e 2. graus.
   - Relações de interação entre professor-aluno-saber e a realidade da escola;
   - Desempenho escolar: fatores intra e extra-escolares;
   - Mecanismos internos da escola: projeto político-pedagógico, linguagem, conteúdo, avaliação;
   - Possibilidades de transformação.

2. UNIDADE: Objetivos e conteúdos do ensino de Português e Literaturas no 1. e 2. graus.
   - Orientações teóricas e de legislação;
   - Programas de ensino.

3. UNIDADE: Metodologia de Ensino.
   - Desenvolvimento da expressão oral e escrita;
   - Concepções de gramática;
   - Leitura;
   - Interpretação de texto;
   - Literatura.

4. UNIDADE: Avaliação em Português e Literatura.
   - Pressupostos teóricos;
   - Critérios e formas.

5. UNIDADE: Análise e uso de livros didáticos e e outros recursos auxiliares ao ensino de Português e Literatura: recursos audio-visuais, laboratórios de redação, bibliotecas escolares, etc.

6. UNIDADE: Estágio prático-docente em escola de 1. e 2. graus.
   - Observação;
   - Planejamento;
   - Execução;
   - Avaliação;
   - Relatório.

AVALIAÇÃO: Serão Avaliados:
1. Leituras, discussões de textos e livros;
2. Trabalho de pesquisa na rede escolar;
3. A análise de livros didáticos;
4. O planejamento e execução da unidade de ensino;
5. Relatório de estágio.

continua...

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA:PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS DE 1° E 2° GRAUS
CÓDIGO: 55.52 CRÉDITOS: 06 CARGA HORÁRIA: 180
PERÍODO LETIVO: 4° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Ilda B. Sanches

PROGRAMA

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- AGUIAR, Vera Teixeira de e BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- AMARAL, Emília e BARBOSA, Severino. **Escrever é desvendar o mundo: a linguagem e o pensamento lógico.** Campinas: Papirus, 1986.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura.** São Paulo: Ática, 1986.
- BASTOS, Lúcia Kopschitz e MATTOS, Maria Augusta de. **A produção escrita e a gramática.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita.** Uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática.
- RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia.** São Paulo, Summus Editorial.
- ROSING, Tânia M.K. **Ler na Escola. Para ensinar literatura no 1., 2. e 3. graus.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- MARCO, Valéria de (org.). **Língua e Literatura: O Professor pede a palavra.** São Paulo: Cortez, 1981.
- LUCKESI, Cipriano e outros. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica.** São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba: 1990.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

.....
Diretora Pres.Conselho Departamental

.....
Chefe Departamento de Letras

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA:PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS DE 1° E 2° GRAUS
CÓDIGO: 55.53 CRÉDITOS: 06 CARGA HORÁRIA: 180
PERÍODO LETIVO: 4° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Soraia S. Teixeira

PROGRAMA

EMENTA: Seções de Orientação Didático-Pedagógica, Estágio Supervisionado e Seções de Avaliação.

01 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE INGLÊS: FINALIDADES E OBJETIVOS.

1.1. - Ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola;
1.2. - A Operação Global de Ensino de Línguas;
1.3. - Teaching English as a Foreign Language to Young Learners;
1.4. - Approaches and Methods;
1.5. - A Aula Comunicativa de Língua Estrangeira na escola;
1.6. - Métodos Comunicativos no Ensino de Línguas;
1.7. - O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira;
1.8. - Alguns significados de ensino comunicativo de línguas;
1.9. - A fusão da gramática com a coerência comunicativa;
1.9.1. - Como avaliar um professor que começa a ensinar língua estrangeira num contexto comunicativo.

02 - LANGUAGE LEARNING STRATEGIES;

03 - WORKING WITH THE FOUR SKILLS: INTEGRATION SKILLS;
3.1. - Oficina de atividades referentes às habilidades.

04 - PLANEJAMENTO, UNIDADE, AULA

05 - ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

06 - ESTÁGIO DE PARTICIPAÇÃO

07 - ESTÁGIO DE DIREÇÃO DE CLASSE
7.1. - Preparação;
7.2. - Execução;
7.3. - Relatório/Avaliação,

BIBLIOGRAFIA

- ABSY, C. A. Learning Strategies in Student Approach to Texto Comprenhension IN EFL. Semina: Ci. Soc/Hum., Londrina, v.14, n° 3, p. 148-150, Sept. 1993.
- Revista: Dossier. Mind and Body. Hong Kong, 1994.
- FILHO, José Carlos P. de Almeida. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas: Pontes, 1993.

continua...

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
DISCIPLINA:PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS DE 1° E 2° GRAUS
CÓDIGO: 55.53 CRÉDITOS: 06 CARGA HORÁRIA: 180
PERÍODO LETIVO: 4° ANO 28/02 A 15/12/2000
PROFESSOR QUE MINISTROU AS AULAS: Soraia Teixeira Sonsin

BIBLIOGRAFIA

- OXFORD, Rebecca. Language Learning Strategies: What Every Teacher Shoud Know. New York: Newbury House, 1990.
- PHILLIPS, Sarah. Resource Books for Teachers. Young Learners. Hong Kong: Oxford University Press, 1995.
- ANAIS. PROCEEDINGS. 2ND National BRAZ-TESOL Conference. Rio de Janeiro, July, 1990.
- RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. Approaches and Methods in Language Teaching. EUA, Cambridge University Press, 1996.
- STEVICK, Earl W. Teaching and Learning Languages. USA, Cambridge University Press, 1994.
- DIAS, Reinildes. Reading Critically in English. Inglês Instrumental. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1996.
- GRELLET, Françoise. Developing Reading Skills. A Practicall Guide to Reading Comprehension Exercises. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- DAVIES, Florence. Introducing Reading. England: Penguin.
- Revista: English Teaching Professional. January, 1988.

Aprovado pelo Conselho Departamental em reunião no dia 09/02/2000.

....
Diretora Presidente do Cons. Departamental Chefe do Departamento de Letras

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS

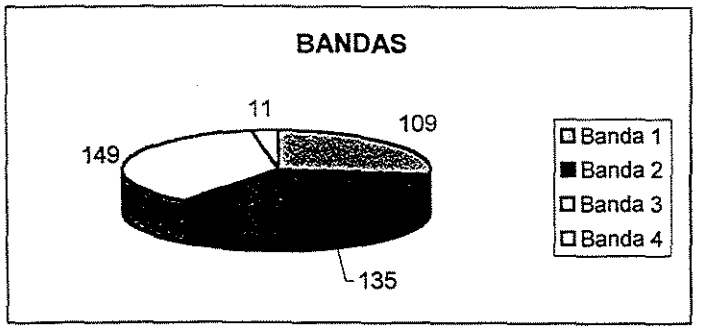
Questionário de Avaliação dos Cursos

OPEN UNIVERSITY
E
PROFICIÊNCIA

CELEM - *THE BRITISH COUNCIL*
2000

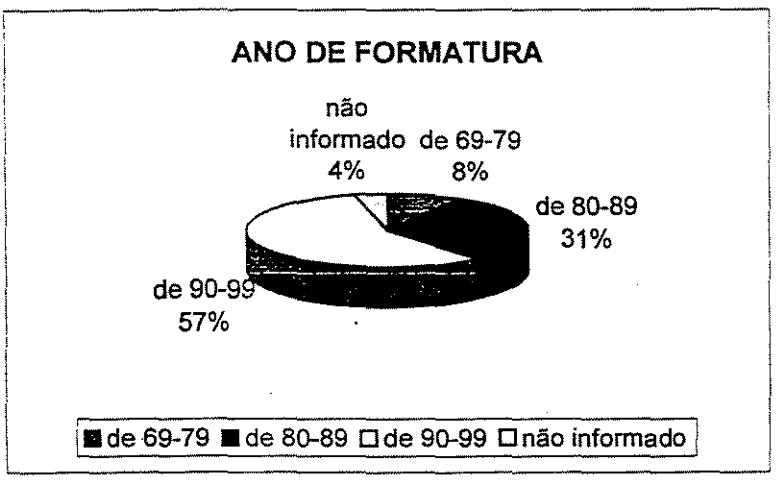
1) BANDAS

Banda 1	109
Banda 2	135
Banda 3	149
Banda 4	11

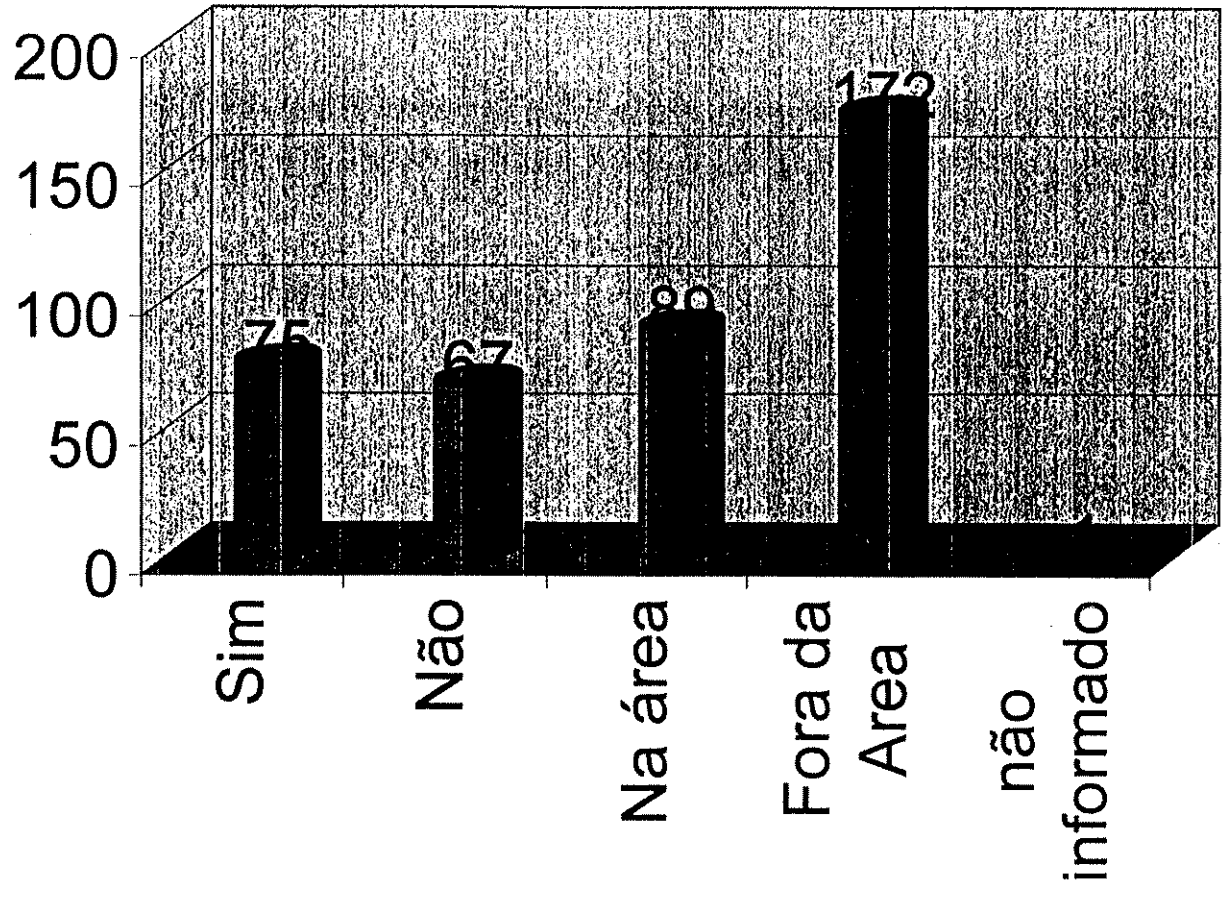


2) ano de formatura

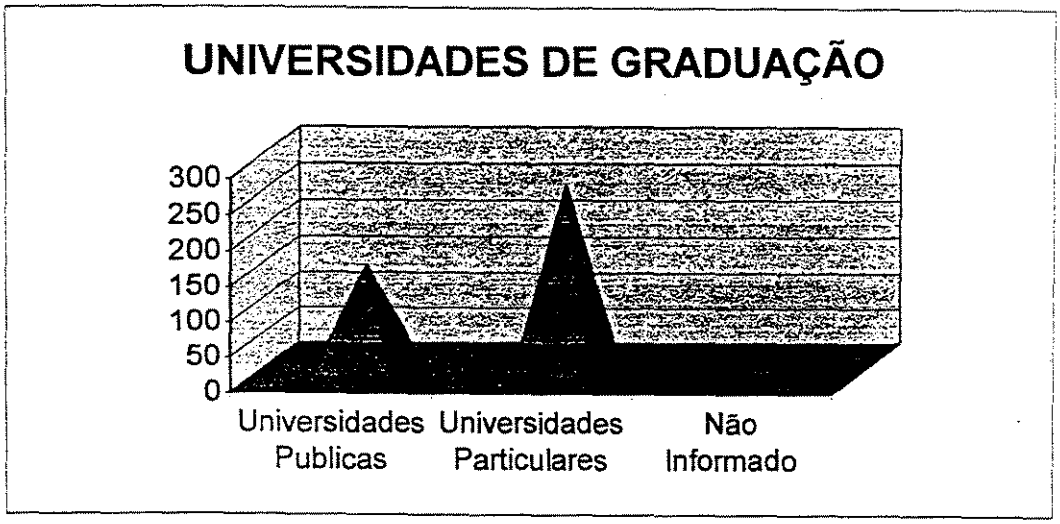
de 69-79	34
de 80-89	124
de 90-99	230
não informado	16



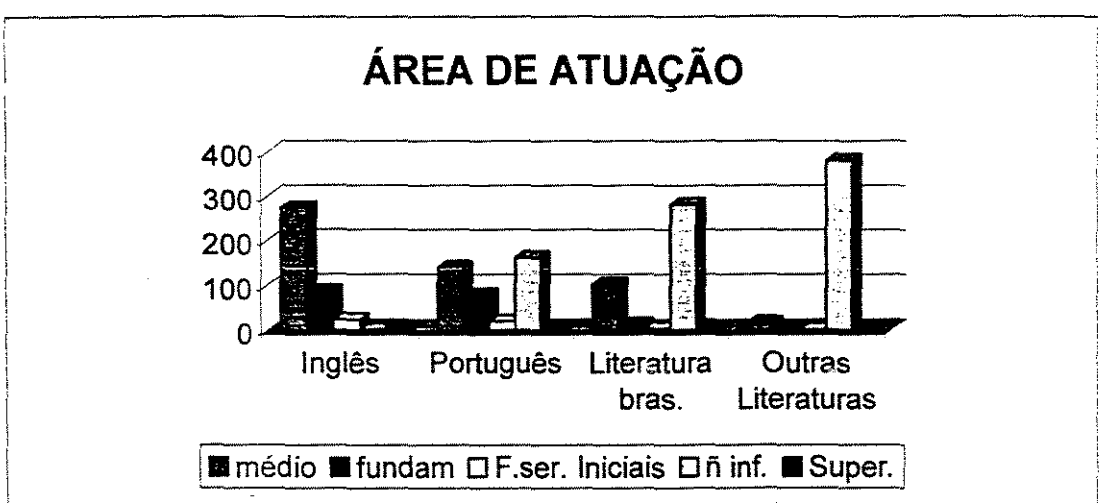
PÓS GRADUAÇÃO



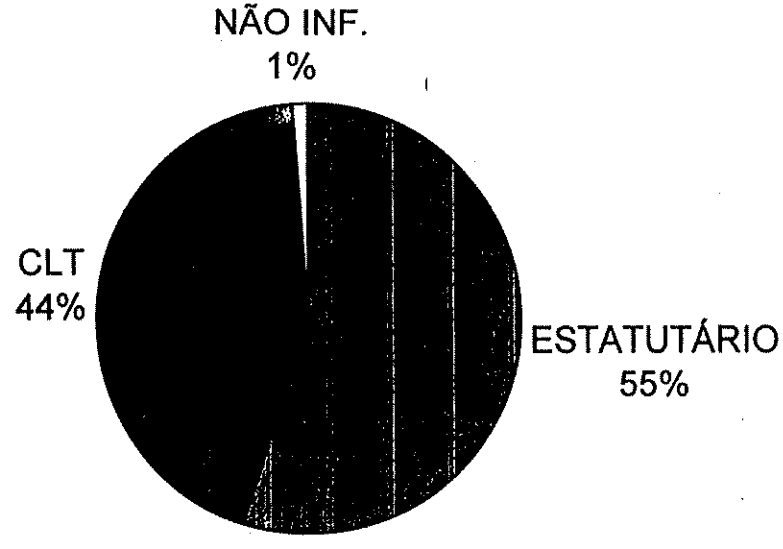
3) UNIVERSIDADES DE GRADUAÇÃO	
Universidades Publicas	145
Universidades Particulares	256
Não Informado	3



5) Área de Atuação	Inglês	Português	Literatura bras.	Outras Literaturas
médio	274	140	104	17
fundam	87	79	13	2
F.ser. Iniciais	23	20	3	1
ñ inf.	1	162	283	382
Super.	5	3	1	0

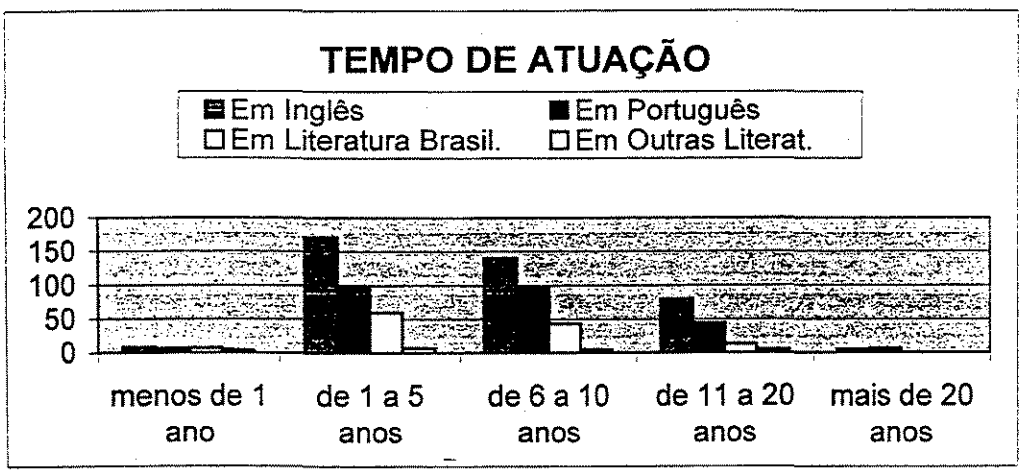


CONDIÇÃO PROFISSIONAL



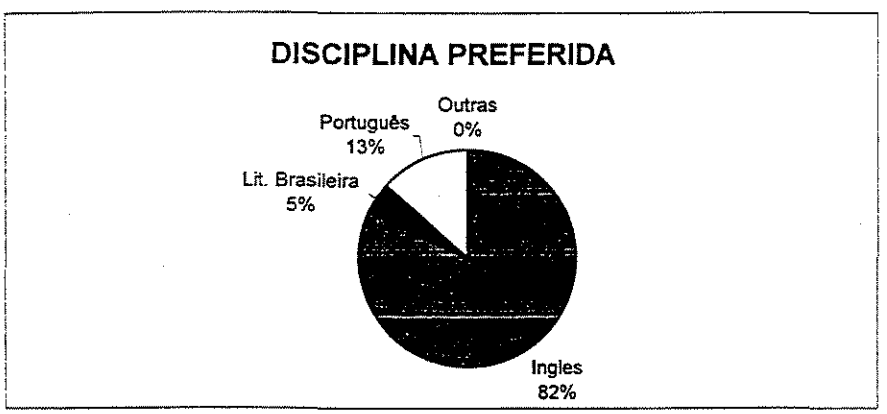
7) Tempo de atuação

	Em Inglês	Em Português	Em Literatura Brasil.	Em Outras Literat.
menos de 1 ano	8	6	7	5
de 1 a 5 anos	171	99	59	7
de 6 a 10 anos	140	97	43	5
de 11 a 20 anos	79	44	13	5
mais de 20 anos	4	6	0	0

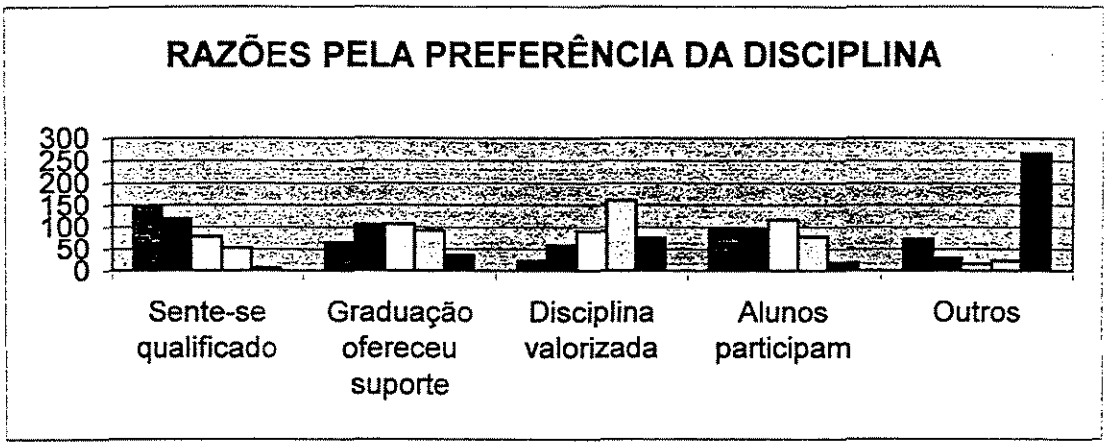


8) Discipl. Preferida

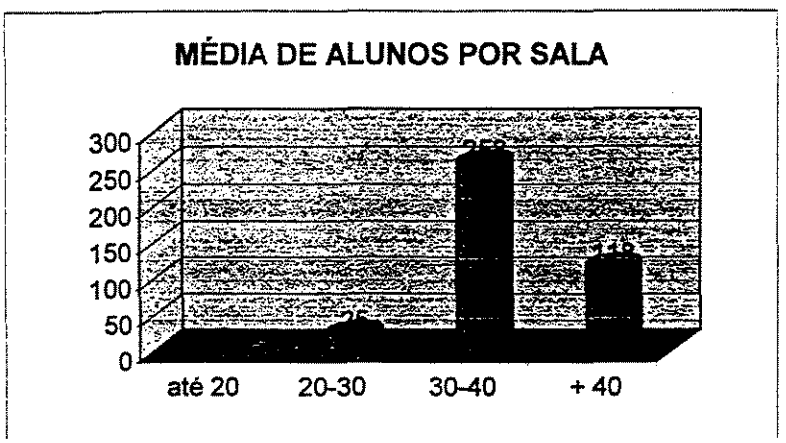
Ingles	331
Lit. Brasileira	19
Português	54
Outras	0



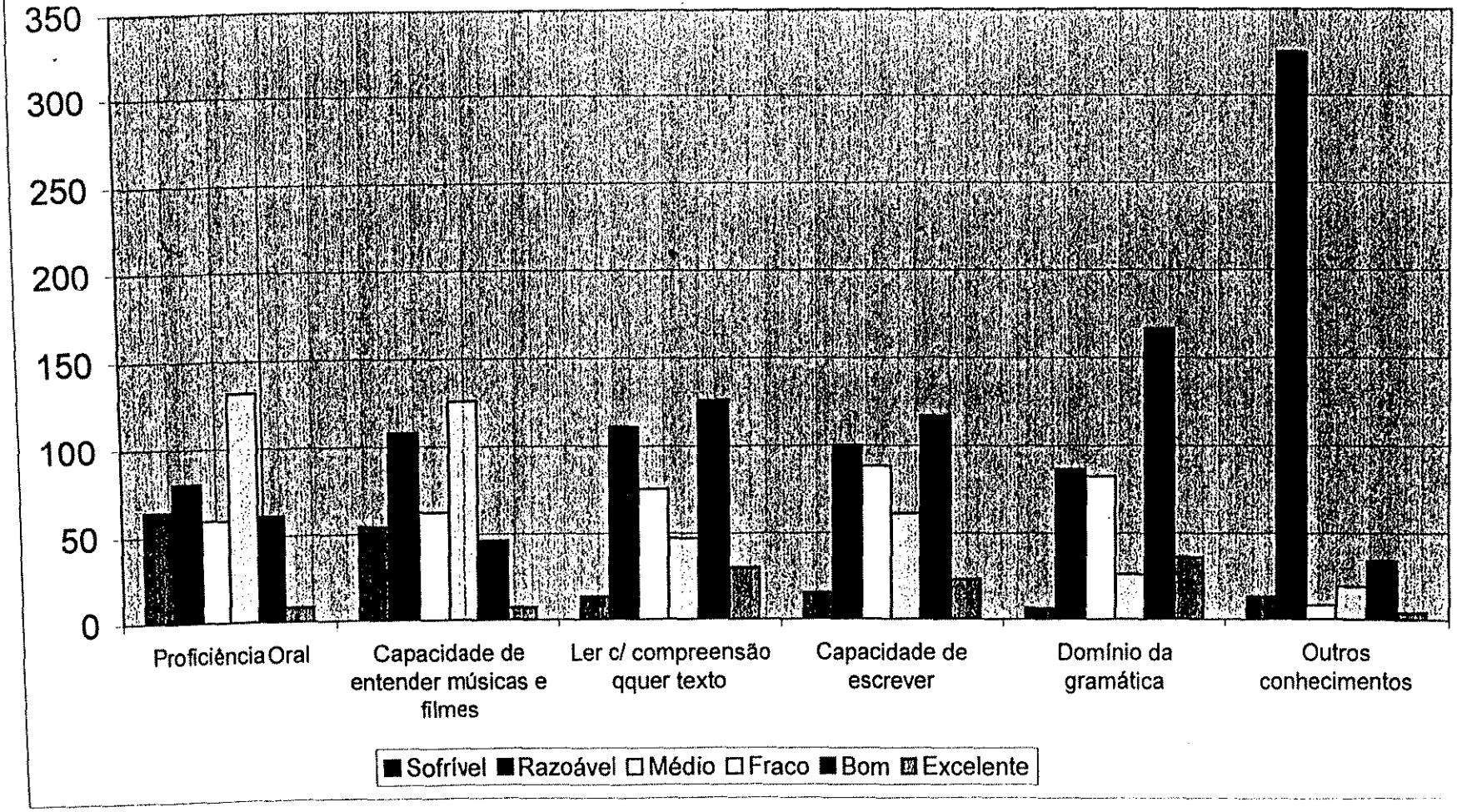
9) Razões pela preferência				
Sente-se qualificado	Graduação ofereceu suporte	Disciplina valorizada	Alunos participam	Outros
148	65	22	98	72
119	105	57	94	28
78	106	90	116	15
52	92	160	78	23
7	36	75	18	266



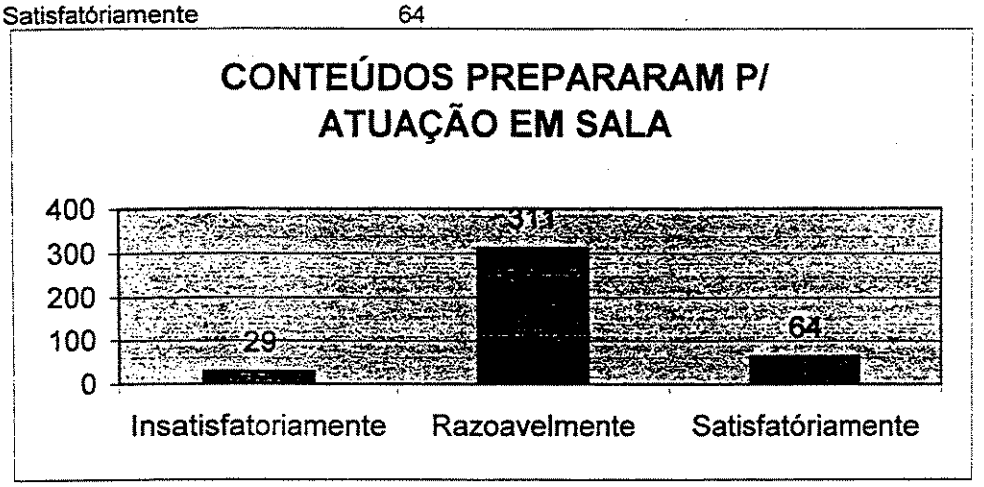
10) Média alunos/sala	
até 20	2
20-30	25
30-40	258
+ 40	118



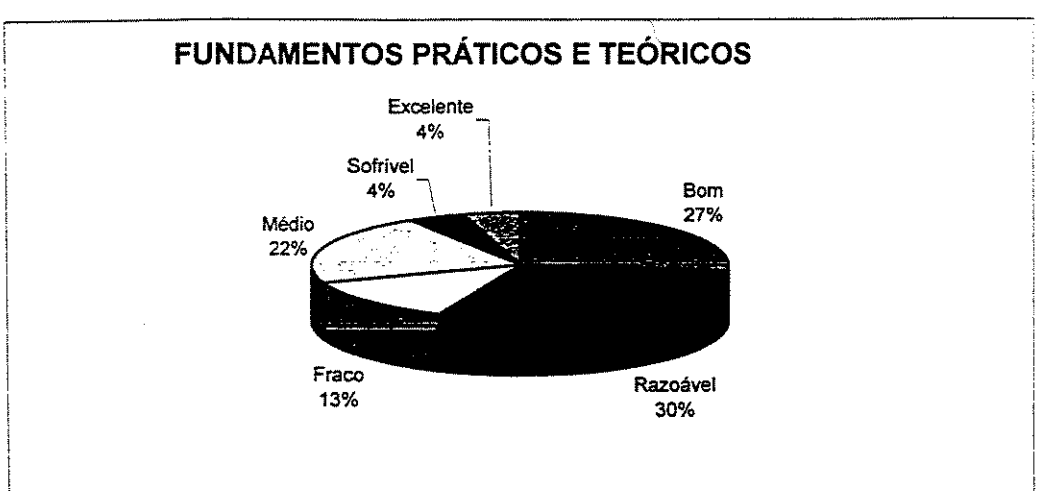
CONHECIMENTO OBTIDO NA GRADUAÇÃO EM:



11) Conteúdos prepararam p/ atuação em sala?	
Insatisfatoriamente	29
Razoavelmente	311
Satisfatóriamente	64

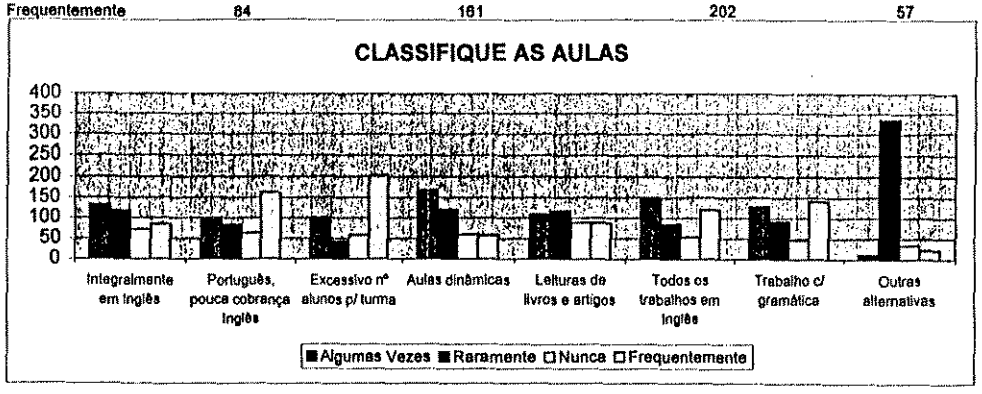


15) FUNDAMENTOS PRÁTICOS E TEÓRICOS	
Bom	108
Razoável	119
Fraco	53
Médio	87
Sofrível	18
Excelente	18



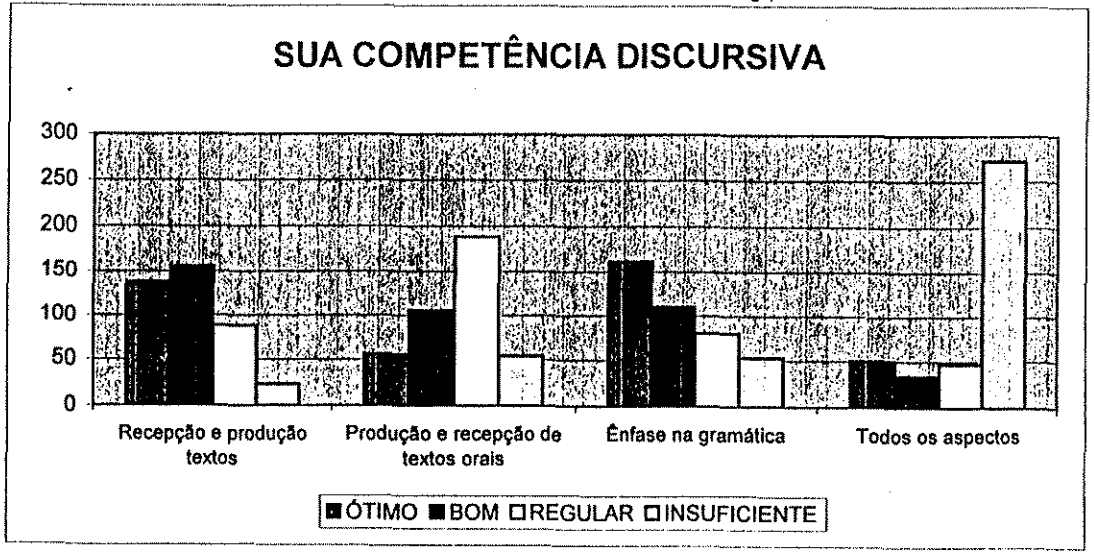
13) CLASSIFIQUE AS AULAS

	Integralmente em Inglês	Português, pouca cobrança Inglês	Excessivo nº alunos p/ turma	Aulas dinâmicas	Leituras de livros e artigos	Todos os trabalhos em Inglês	Trabalho c/ gramática	Outras alternativas
Algumas Vezes	131	93	99	166	108	146	126	10
Raramente	117	83	42	120	117	84	91	335
Nunca	71	63	58	59	88	53	46	34
Frequentemente	84	161	202	57	88	120	140	23

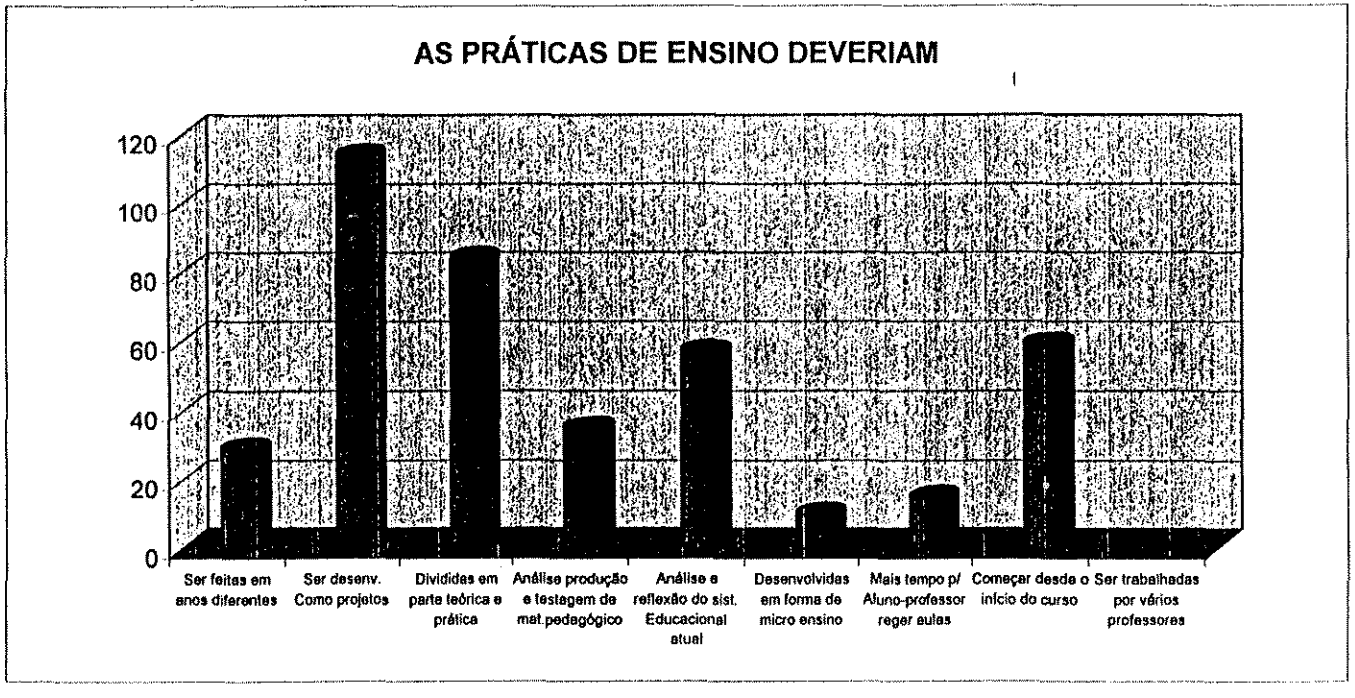


14) SUA COMPETÊNCIA DISCURSIVA

	Recepção e produção textos	Produção e recepção de textos orais	Ênfase na gramática	Todos os aspectos
ÓTIMO	137	55	161	50
BOM	155	105	110	34
REGULAR	88	188	80	47
INSUFICIENTE	23	54	53	272

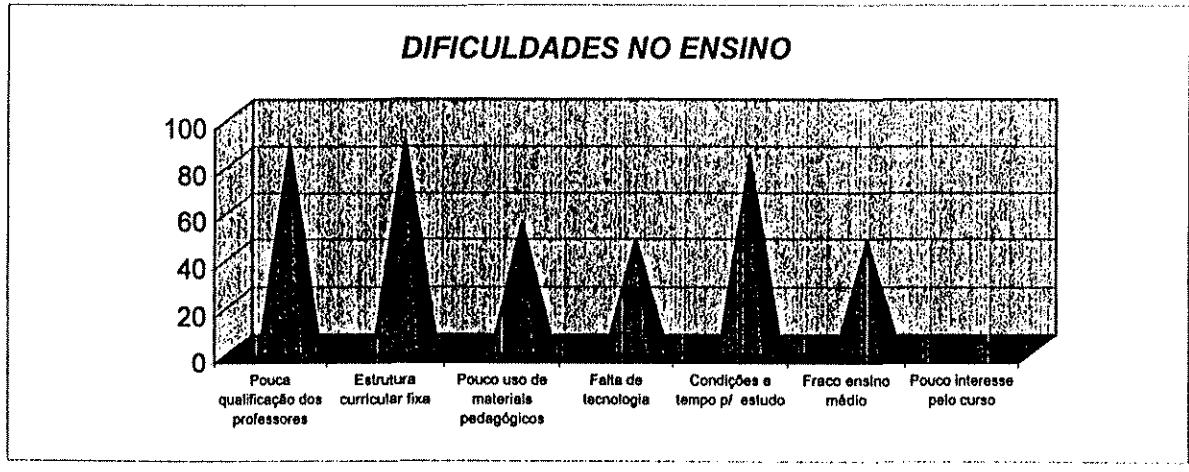


16) AS PRÁTICAS DE ENSINO DEVERIAM	
Ser feitas em anos diferentes	29
Ser desenv. Como projetos	114
Divididas em parte teórica e prática	84
Análise produção e testagem de mat.pedagógico	35
Análise e reflexão do sist. Educacional atual	57
Desenvolvidas em forma de micro ensino	10
Mais tempo p/ Aluno-professor reger aulas	15
Começar desde o início do curso	59
Ser trabalhadas por vários professores	1



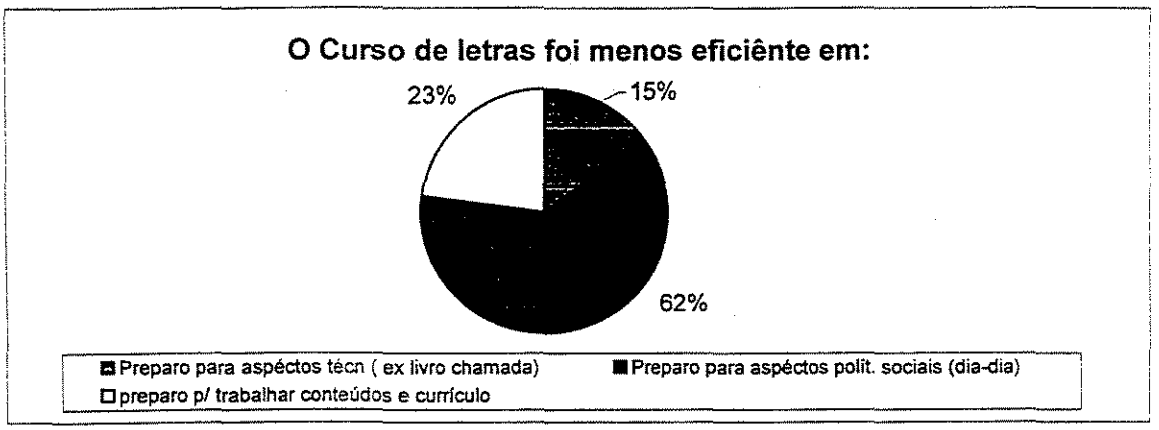
UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

17) DIFICULDADES NO ENSINO	
Pouca qualificação dos professores	87
Estrutura curricular fixa	89
Pouco uso de materiais pedagógicos	53
Falta de tecnologia	46
Condições e tempo p/ estudo	81
Fraco ensino médio	45
Pouco interesse pelo curso	3



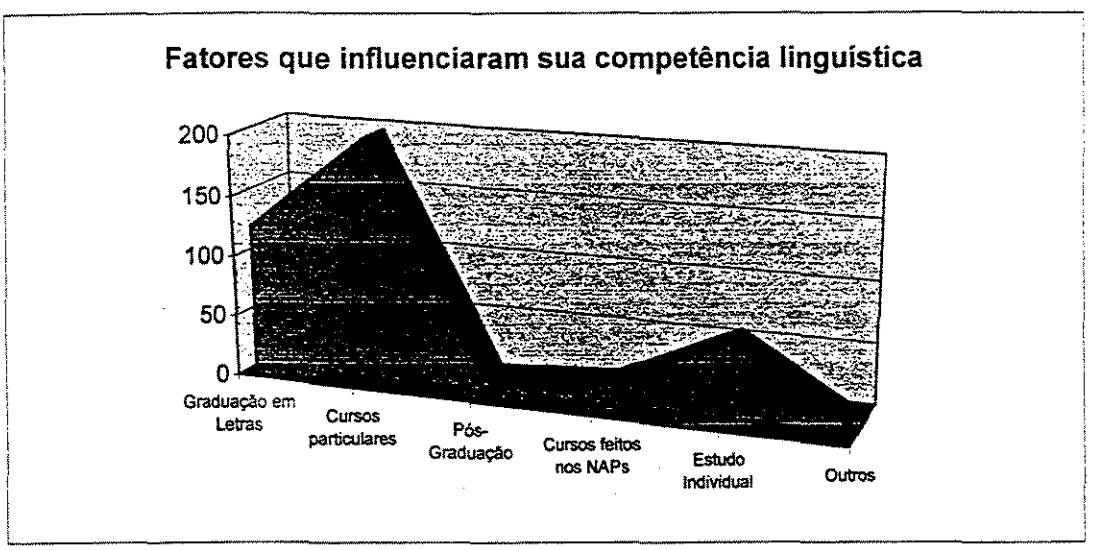
18) O CURSO DE LETRAS FOI MENOS EFICIENTE EM:

Preparo pa	59
Preparo pa	253
preparo p/	92

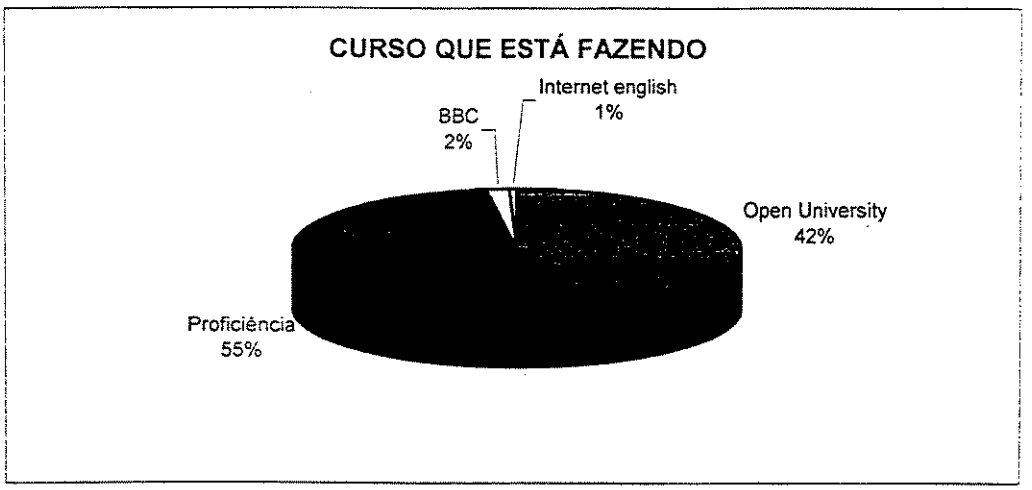


19) FATORES QUE INFLUENCIARAM SUA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA

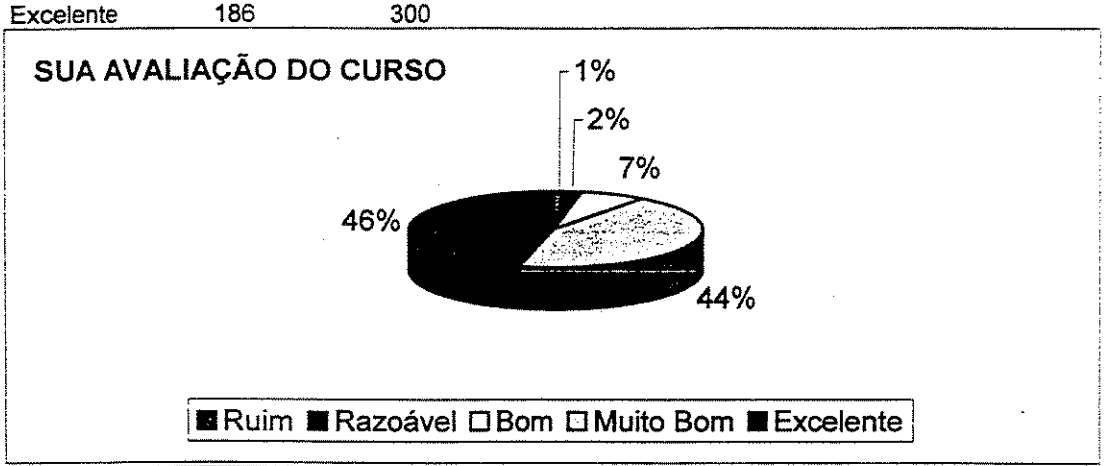
Graduação em Letras	119
Cursos particulares	199
Pós-Graduação	9
Cursos feitos nos NAPs	16
Estudo Individual	60
Outros	1

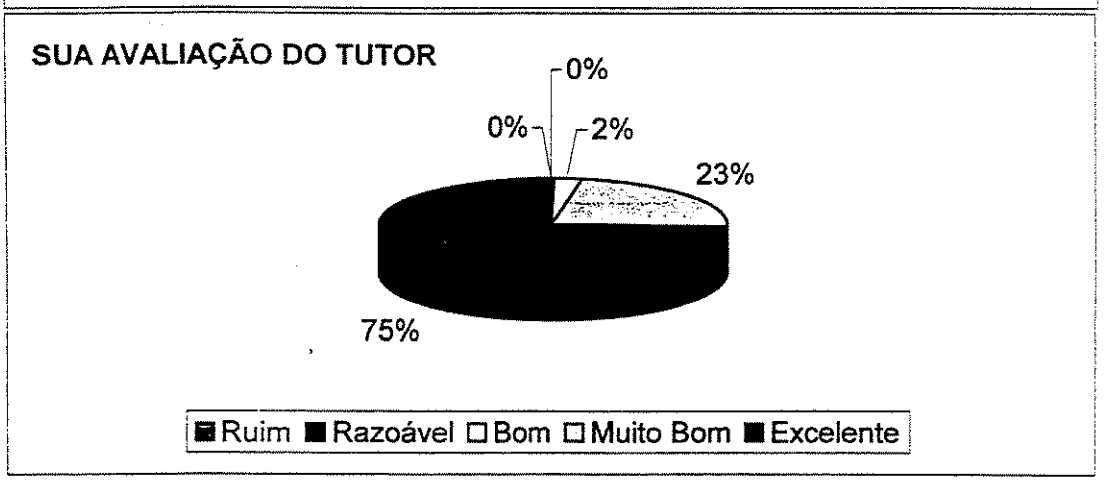


20) CURSO QUE ESTÁ FAZENDO	
Open Univ	168
Proficiênci	223
BBC	7
Internet en	2



	21) av curso	22) av tutor
Ruim	4	0
Razoável	8	1
Bom	28	10
Muito Bom	178	93
Excelente	186	300





COMENTÁRIOS

CURSO DE PROFICIÊNCIA

- O curso é excelente, nos dá a oportunidade de conversação, o que na faculdade não foi trabalhado
- Estou aprendendo muito e está me ajudando bastante para atuação em sala de aula
- Pretendo continuar o curso e outros que surgirem, é muito importante estar em contato com pessoas da área
- Crescendo e aprendendo, teremos em nossas salas de aula alunos realmente interessados em aprender
- Quero fazer todas as imersões possíveis, principalmente na Inglaterra
- Sugiro incentivar o intercâmbio por cartas ou internet com estrangeiros
- Sugiro disponibilizar aos professores livros literários em inglês
- Excelente, nunca tivemos aperfeiçoamento neste sentido, para a formação pessoal
- Os testes foram interessantes e bem formulados
- Gostaria de receber bolsa auxílio para o transporte
- Eu desenvolvi neste curso minha capacidade de produzir textos, preciso me dedicar mais em estudos extra classe
- Quero cohtinuar a fazer todos os cursos que tiver oportunidade até chegar ao ponto de dominar a língua
- O curso é ótimo, mas sinto a necessidade de mais horas de estudo
- Gosto muito do curso, mas com o valor que tenho pago de tranporte posso pagar um curso particular em minha cidade
- Este curso me serviu de estímulo e coragem para seguir adiante, nota 10
- O curso está atendendo as minhas expectativas, pois é necessário uma constante atualização e prática oral e escrita do idioma
- Obtive uma melhora no meu desenvolvimento , pois as atividades propostas e revisão dos conteúdos ampliam as condições de melhora nas diversas habilidades do idioma
- Minha tutora tem uma incrível competência, ótimo relacionamento com os alunos e capacidade máxima em compartilhar seus conhecimentos. Profissional nota 1000

CURSO OPEN UNIVERSITY

- O curso proporcionouo desenvolvimento no conhecimento da língua, bem como melhor preparo para ministrar as aulas
- Tutora excelente, dinâmica, sempre pronta a atender as nossas dificuldades, eficiente na condução e orientação dos trabalhos
- Este curso melhorou muito minha metodologia
- Acho que as aulas deveriam ser quinzenais
- Realizar o curso em outros locais além dos NAPs , mais perto da nossa região
- Gostaria de complementar esse curso com uma imersão ou proficiência oral
- Sugestão: que esse curso conte pontos no currículo e na carreira do professor
- Por favor, mais cursos de imersão
- Pré e pós testes são sempre importantes para que possamos ter uma idéia do quanto ainda é necessário melhorar
- O curso foi muito válido para repensarmos nossa atuação em sala de aula, nota 10, as oportunidades devem continuar nos anos seguintes
- Excelente em termos de troca de experiências, provocar reflexões sobtre nossa prática, atualizar nossos conhecimentos, mostrar que ainda há muito que aprender
- Turora competente, facilitadora da aprendizagem, acessíve, colaboradora, nota 10
- Tenho dúvidas se os testes podem avaliar realmente nossos conhecimentos uma vez que há varios fatores que influenciam, stress, insegurança, etc...
- Achei ótimo o curso. Em 1º lugar porque estava me sentindo isolada, não tinha com quem dividir idéias,2º porque me permitiu perceber em que nível está meu inglês e o que preciso melhorar
- Sugestão: marcar na universidade os encontros dos grupos em horários definidos
- Gostei muito da abordagem dupla, livro de teoria e outro para melhorar o conhecimento
- O curso foi excelente quanto às sugestões para as aulas , melhorando as 4 habilidades juntas