

## Como o perfil do professor influi na realização das atividades do Projeto FOCOELE

Patricia Silva de Moura (UFMG)

Thayane Silva Campos (UFMG)

### INTRODUÇÃO

Os cursos de formação continuada estão cada vez mais presentes na realidade do professor brasileiro que busca o aperfeiçoamento linguístico e metodológico para o exercício de sua prática docente.

Para o ensino de língua estrangeira, esse processo é essencial, uma vez que a fluência e os conhecimentos gramaticais da E/LE não são suficientes para garantir o que, segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), compete ao ensino de idiomas na Educação Básica: o desenvolvimento da cidadania. Mas, “[...] como desenvolver o senso de cidadania em aula de Línguas Estrangeiras? Como trazer para Línguas Estrangeiras questões que podem desenvolver esse senso de cidadania?” (OCEM, p.91). Este é o desafio do educador.

Por isso, é necessário um trabalho contínuo de formação do professor, “que se inicia na licenciatura e que deve seguir durante o exercício da profissão” (BARROS; COSTA, 2006, p 16). É importante termos propostas de formação continuada que permitam uma prática docente mais fundamentada e coerente, além da criação de novos espaços de reflexão sobre o lugar que o espanhol deve assumir efetivamente no contexto educativo brasileiro.

José Carlos Libâneo define como formação continuada “ações de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola para que realizem com competência suas tarefas e se desenvolvam pessoal e profissionalmente” (LIBÂNEO, 2001, p 7). Para esse autor, as escolas deveriam oferecer aos seus professores esse tipo de “instrumento de ação”, como ele mesmo chama.

Porém, sabemos que muitas escolas ainda não estão preparadas para esse trabalho, e é por isso que se iniciou em março de 2010, na FALE/UFMG, o Projeto de Extensão FOCOELE (Projeto de Formação Continuada de

Professores de Língua Espanhola). Um curso semipresencial que busca ser “um espaço para o aprofundamento e o refinamento da formação do professor de espanhol do ensino básico” (COSTA; BARROS, 2010, p. 1). Foram selecionados para o projeto 38 professores da rede pública e privada, representantes de várias cidades/regiões do estado de Minas Gerais e, inclusive, de outros estados.

Inicialmente todos afirmaram que tinham como objetivo a atualização dos conhecimentos e a necessidade de conhecer e aprender acerca das novas metodologias e recursos tecnológicos que poderiam ser usados no ensino da língua espanhola. Havia um desejo por melhorar as práticas de ensino e por isso consideravam que o espaço do FOCOELE poderia ser um lugar de ajuda mútua, de troca de experiências profissionais e pessoais.

Todos consideravam que o FOCOELE seria uma oportunidade para: intercâmbio de informações e experiências; onde poderiam estabelecer contato com as novas tecnologias e aprender sobre essas novas ferramentas de apoio; conhecer novas metodologias para o ensino da língua espanhola; “aprender a maneira correta de falar e escrever”; elaborar materiais didáticos e atividades lúdicas, enfim, buscavam encontrar um espaço onde pudessem achar o apoio que muitas vezes não encontravam no ambiente escolar.

Porém, à medida que o curso de formação continuada avançava, começamos a observar alguns problemas, tais como: a) problemas linguísticos graves, o que resultou na elaboração de fichas gramaticais; b) dificuldades no cumprimento das atividades propostas. Muitos professores não observavam as instruções e por isso não executavam as tarefas de maneira satisfatória; c) dificuldade na compreensão leitora em relação a textos teóricos e documentos oficiais sugeridos como leitura; d) dificuldade na elaboração de uma atividade voltada para o ensino de espanhol que contemplasse uma reflexão crítica; e) propostas de atividades sem planejamento e objetivos claros; f) dificuldade para estabelecer conexões entre teoria e prática.

A partir dessa realidade, começamos a nos perguntar quais seriam as possíveis causas. Seria algo relacionado à dinâmica do curso ou algo relacionado ao perfil dos professores? Nossa pergunta era: Será que a *formação acadêmica* aliada à *atuação profissional* poderia ser um diferencial no

resultado das atividades? Para respondê-la agrupamos os professores em três grupos de acordo com os fatores formação e atuação. Compreendemos como *formação*, o fato de o professor possuir o curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em espanhol, e, por *atuação*, o fato deste possuir a experiência docente do ensino de espanhol em escola de ensino regular público ou particular.

<b>GRUPOS</b>	<b>Quat.</b>	<b>%</b>
<b>Grupo A</b> – possui o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em espanhol e possui a experiência docente do ensino de espanhol, em escola de ensino regular público ou particular.	29	76%
<b>Grupo B</b> – não possui formação em Letras, habilitação em espanhol, porém, exerce a docência, pelo fato de ser falante nativo da língua.	1	3%
<b>Grupo C</b> – possui o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em espanhol, porém não possui experiência docente no ensino de espanhol, ou porque sua experiência se refere a outros idiomas, tais como: inglês, português ou libras, ou porque não atua como docentes.	8	21%
<b>Número total de participantes</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

Para a análise do desempenho dos grupos, decidimos selecionar, primeiramente, uma atividade de caráter mais prático, onde deveriam aplicar conceitos relacionados ao letramento crítico, em especial, o fato de que este deve “promover a reflexão, a transformação e a ação” (MATTOS e VALÉRIO, 2010, p.139). A atividade consistia em apresentar uma proposta de atividade para o ensino do espanhol, que poderia ser de autoria do próprio professor ou adaptação de livros ou de sites de Internet, que fomentassem o letramento crítico e explorassem pelo menos dois conceitos discutidos no texto “Letramento crítico e ensino comunicativo: Lacunas e interseções” (MATTOS e VALÉRIO, 2010), explicando por que e como essa atividade refletia a teoria estudada.

Também escolhemos uma segunda atividade, para que pudéssemos avaliar como o discurso apresentado por esses professores se refletia em suas atividades. Por isso, escolhemos uma que discutia o papel da língua estrangeira no ensino regular com base nos documentos oficiais (PCNEM,

OCEM). Eles deveriam ler estes documentos (PCNEM, p. 25 – 32, “Conhecimentos de LE Moderna” e OCEM, p. 88-93 e p.131-133.) e responder às seguintes perguntas: a) ¿Qué perspectiva propone el documento para el trabajo con las lenguas extranjeras en la enseñanza reglada? ¿Estás de acuerdo? Expliquen; b) ¿Qué relación se establece en los PCNEM entre habilidades lingüísticas y competencia comunicativa?; c) ¿Y qué dicen las OCEM? ¿Cuál es, según ese documento, el objetivo principal de las lenguas extranjeras en la enseñanza reglada? Expliquen; d) ¿En qué coinciden y en qué se diferencian los dos documentos? Expliquen.

Nossa intenção não era fazer uma análise isolada das atividades e sim uma análise comparativa. Queríamos saber se o discurso apresentado na questão que discutia os documentos oficiais se refletia ou não na atividade que elaboraram ou adaptaram. Consideramos que esse seria o melhor caminho para verificar e analisar as dificuldades e habilidades apresentadas por cada grupo dos nossos professores-alunos, avaliando os impactos dos fatores formação e atuação no desenvolvimento do projeto.

## OS DADOS

Os percentuais apresentados nas tabelas referem-se à atividade elaborada ou adaptada, a partir da leitura e discussão do conceito letramento crítico. A partir desses dados comparamos as respostas apresentadas por esses professores para assim verificar a coerência ou não com o discurso apresentado na questão que discutia o papel da língua estrangeira no ensino regular, com base nos documentos oficiais (PCNEM, OCEM).

### GRUPO A

GRUPO A - tem formação e atua	%
% professores que desenvolveram atividades críticas	19%
% professores que desenvolveram PARCIALMENTE atividades críticas	12%
% professores que NÃO desenvolveram atividades críticas	69%
TOTAL	100%

19% do grupo A desenvolveu propostas de atividades que promoviam a consciência crítica, cidadã e autônoma do aluno, a partir de diferentes gêneros textuais. Eram atividades que refletiam a existência de uma preocupação com o ensino e a cidadania. Quando comparamos o resultado desta atividade com a atividade teórica, com base nos documentos oficiais, observamos que esses mesmos professores, afirmaram em suas respostas que compreendem que o ensino de uma língua estrangeira não se limita ao conhecimento do código linguístico e deve estar associada ao conhecimento de mundo do aluno; consideram que no espaço de ensino da LE é possível discutir e comparar realidades e culturas, contribuindo assim para a formação de indivíduos cidadãos; inclusive discutindo e problematizando questões relacionadas à cidadania e à situação do ensino de LE no Brasil.

12% do grupo A desenvolveu parcialmente atividades críticas, estes demonstram que são conscientes da importância de não limitar suas atividades a questões puramente linguísticas, porém, apesar da tentativa, não conseguem explorar o conceito de letramento crítico de maneira adequada a partir do material selecionado. Quando comparamos o resultado da atividade prática com a atividade teórica, observamos que estes professores consideram a língua estrangeira como instrumento de poder e transformação social, e que o conhecimento da E/LE permite ao aluno acesso a diversos tipos de informações que contribuem para a formação cidadã. Consideram que o educador deve criar espaços para reflexão e formação da consciência cidadã.

69% do grupo A, não desenvolveu atividades críticas, os principais problemas apresentados foram: não conseguir fazer adaptações que promovam o letramento crítico, a partir de atividades de livros didáticos; essas adaptações contemplavam somente o conhecimento de festas típicas, sem qualquer tipo de reflexão; consideram que tradução pode gerar reflexão sobre questões culturais; não avaliam a viabilidade de execução das atividades propostas, assim como a realidade dos alunos. Muitas atividades não apresentavam um objetivo definido, ou apenas contemplavam o código linguístico a partir de atividades mais tradicionais. Enfim, apresentaram dificuldades em elaborar ou adaptar atividades que fossem mais reflexivas e que promovessem o letramento crítico. Quando comparamos o resultado da

atividade prática com a teórica, observamos que há existência de incoerência em relação ao discurso, já que consideravam que o conhecimento de uma E/LE permite ao aluno acesso a diversos tipos de informações, contribuindo para sua formação cidadã; afirmavam compreender que o ensino de uma língua estrangeira não se limita ao conhecimento do código linguístico, considerando a importância da discussão de questões culturais, comparando as realidades dos países da LE e da LM; manifestavam preocupação em formar cidadãos preparados para o mundo globalizado; destacavam importância de o professor trabalhar com exercícios mais dinâmicos e contextualizados, promovendo assim a reflexão e discussões “inteligentes”; consideravam que o ensino de uma língua estrangeira é um processo de formação humana, onde o indivíduo tem a oportunidade de dialogar com a ética e desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Por fim, discutiam o fato de o ensino de língua estrangeira ser feito sem “criatividade, objetivo, deixando de ensinar cultura e valores esquecidos nos tempos atuais”.

Esses dados nos levam a tecer as seguintes considerações: apesar de afirmarem que compreendem que o ensino de E/LE não deve ser limitado ao conhecimento do código linguístico, verificamos que 69% dos integrantes deste grupo não conseguem elaborar atividades que propiciem um espaço para discussão e formação de uma consciência cidadã. O que nos leva a pensar que existe uma incongruência entre o discurso e a prática, pois não há uma reflexão sobre sua atuação; não consideram que aquilo que estudam e afirmam deve ser refletido em sua ação pedagógica. As atividades são incoerentes com o discurso apresentado nas reflexões teóricas e, em alguns casos, o professor nem mesmo consegue compreendê-las.

Aqueles que mencionaram a importância de o professor trabalhar com exercícios mais dinâmicos e contextualizados, promovendo assim a reflexão e discussões “inteligentes”, foram justamente os que elaboraram atividades de tradução, totalmente tradicionais (preenchimento de lacunas, por exemplo) focadas na questão linguística.

Apesar da experiência docente, muitos apresentam problemas em relação à elaboração de uma atividade ou adaptação de atividades já existentes.

## GRUPO B

Não será analisado, pois, o único integrante com o perfil que caracteriza este grupo se retirou do projeto, o que inviabilizou a coleta de todos os dados necessários para a análise e comparação das atividades.

## GRUPO C

GRUPO C - tem formação e não atua	%
% professores que desenvolveram atividades críticas	20%
% professores que desenvolveram PARCIALMENTE atividades críticas	60%
% professores que NÃO desenvolveram atividades críticas	20%
TOTAL	100%

20% do grupo C desenvolveu propostas de atividades que promoviam a consciência crítica, cidadã e autônoma do aluno. Elaboraram perguntas interessantes e que possibilitavam um espaço reflexivo, sendo estas, conectadas com questões cotidianas do aluno. Quando comparamos o resultado desta atividade com a atividade teórica, observamos como ponto positivo o fato de compreenderem que a gramática não é suficiente para que o aluno dialogue com as diversas culturas. Porém, apresentaram desconhecimento de questões teóricas relacionados à metodologia de ensino de E/LE.

60% do grupo C desenvolveu parcialmente atividades críticas. Destacamos como pontos positivos a presença de perguntas reflexivas que possibilitavam um espaço para discussão e também o fato de demonstrarem que houve uma tentativa em criar uma atividade que contemplasse um olhar crítico e autônomo do aluno. Os pontos considerados negativos foram o fato de não explorar todas as possibilidades do material selecionado, dificuldades para elaborar, desenvolver e estabelecer os objetivos da atividade, enfim, houve uma dificuldade no planejamento. Quando comparamos o resultado desta

atividade com a teórica, observamos que os integrantes deste grupo compreendem a importância do papel do professor, o qual deve estar atento aos interesses e necessidades dos alunos, valorizando seu conhecimento, porém, consideraram inicialmente que o livro didático era a principal fonte de informações sobre a língua espanhola e manifestaram desconhecimento de questões teóricas relacionadas à metodologia de ensino de E/LE.

20% do grupo C não desenvolveu atividades críticas, os principais problemas levantados foram: considerar que a questão cultural é o suficiente para criar um espaço de discussão e reflexão; dificuldades para elaborar uma atividade e ausência de elementos que promovessem a consciência crítica e autônoma do aluno. Quando comparamos o resultado desta atividade com a atividade teórica, observamos que há existência de incoerência em relação ao discurso, pois os professores afirmaram compreender a importância da E/LE na formação do aluno e a importância de atividades que discutissem e comparassem a diversidade cultural e suas distintas formas de pensar e atuar no mundo.

Esses dados nos levam a pensar que a falta de experiência docente não é o fator limitador para a elaboração de atividades que sejam fundamentadas no letramento crítico e também mais próximas ao que sugere os documentos oficiais. O que notamos como principal problema está relacionado a questões relativas ao fato de não saber explorar todas as possibilidades do material e apresentar dificuldades na elaboração, planejamento e desenvolvimento das atividades, sem explicitar seus objetivos. Aqueles professores que não conseguiram cumprir a atividade, como citado anteriormente, também encontraram dificuldades em articular as ideias discutidas nos documentos PCEM e OCEM e os conceitos, diferenças e semelhanças relacionados ao letramento crítico e ao ensino comunicativo.

## **Conclusões gerais**

Sobre as dificuldades e habilidades mostradas pelos professores-alunos do projeto FOCOELE, existem problemas relacionadas à compreensão leitora, seja pela ausência de uma leitura atenta de instruções, ou pela falta de uma



postura crítica em relação aos documentos oficiais e textos teóricos, o que acarreta outro problema: a dificuldade na elaboração de atividades de espanhol voltadas para uma reflexão mais crítica.

Inicialmente, nossa hipótese, era de que o Grupo A, por aliar formação e atuação, apresentaria menores dificuldades em estabelecer o diálogo entre sua prática e os conhecimentos metodológicos, porém, foram os integrantes do Grupo C que, em sua maioria, buscaram trabalhar com o espanhol “não apenas como forma de expressão e comunicação, mas como constituinte de significados, conhecimentos e valores” (OCEM, p.131). Este resultado nos indicou que a prática não foi (ou é) um fator determinante para o planejamento e desenvolvimento de atividades que contemplem a língua como “um instrumento de poder e de transformação social”. (MATTOS e VALÉRIO, 2010, p.139).

Notamos que o professor-educador, muitas vezes reconhece que a formação inicial não é o suficiente para a realização de um bom trabalho, ou resolução de suas dificuldades linguísticas, por isso busca espaços de formação continuada como o projeto FOCOELE. Porém, ele ainda não percebe que o pensamento crítico, tantas vezes discutido pelos documentos oficiais, não compete somente a seus alunos. Ele próprio, com docente, deve assumir uma postura de questionamento e reflexão frente ao que lê.

Precisamos de profissionais que compreendam seu papel (in)formativo e assumam o compromisso de se reconhecerem como sujeitos únicos e em constante (re)construção. Alguém com qualidades e debilidades e, por isso mesmo, responsável pela sua constante formação, acadêmica e profissional.

## REFERÊNCIAS:

BARROS, Cristiano Silva, COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins Costa (2008): *Formação de professores de espanhol: os (des)caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática*. Belo Horizonte: PRPq/UFMG.

BRASIL. Ministério da Educação (2000): Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf) . Acessado em 01/10/2010.

BRASIL, MEC/SEB.(2006) Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) . Acessado em: 01/10/2010.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins Costa, BARROS, Cristiano Silva (2010): FOCOELE - Projeto de Formação Continuada de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira. Projeto de Extensão. Faculdade de Letras – UFMG. Belo Horizonte.

LIBÂNEO, José Carlos (2001): O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em: [http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB\\_Gest%C3%A3o.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf) . Acessado em: 10/11/2010.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto (2010): Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. Em: *Revista brasileira de linguística aplicada*, v. 10, N° 1, p. 135-158.