

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE LETRAS**

DANIELE DE SOUZA ZAUDENONE

O USO BRASILEIRO E FRANCÊS DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL E MÉDIO – UM ESTUDO COMPARATIVO

Rio de Janeiro  
2020

DANIELE DE SOUZA ZAUDENONE

O USO BRASILEIRO E FRANCÊS DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL E MÉDIO – UM ESTUDO COMPARATIVO

Monografia submetida à Faculdade de  
Letras da Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, como requisito parcial para obtenção do  
título de Licenciado em Letras na habilitação  
Português-Francês.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Baptista da Silva

Rio de Janeiro  
2020

## AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial a minha mãe, Paula Cristina, por sempre acreditar no meu potencial e me fazer compreender desde muito jovem que eu poderia conquistar tudo aquilo que almejasse. Minha principal apoiadora, inspiração e razão pela qual traço todos os meus planos.

Ao Prof. Dr. Sergio Luiz Baptista da Silva, pelos ensinamentos na disciplina de Prática de Ensino e por ter aceitado me orientar neste trabalho.

Aos meus amigos e irmãos de formação no magistério, em especial Ana Carolina Leal, Flávia Mariano, Rayssa Nanini, Nathalie Noelle, Letícia Brito, Ana Gilvani, Matheus Rosado, Victor Freitas e Julia Cataldo pelo apoio acadêmico e, principalmente, emocional durante esses quatro anos. Sem o suporte da amizade todo esse processo seria muito mais árduo.

Aos meus professores que muito me ensinaram e inspiraram na vida acadêmica. Em especial Pedro Paulo Catharina, Mariana Patrício, Guilherme Alcântara, Beatriz Protti Christino, Leonor Werneck e Tatiane Rangel. Com eles aprendi o caminho que queria seguir como pesquisadora e a relevância da minha prática diária como docente.

Por fim, aos amigos da vida não acadêmica que me ajudaram a construir a pessoa que sou hoje assim como meu entendimento de mundo. Pessoas para as quais pude levar meus aprendizados universitários e debater sobre os mais variados assuntos.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo de estudo a investigação do uso do livro didático de língua estrangeira. Trata-se de um estudo comparativo entre o emprego brasileiro e o francês deste recurso tão presente nas salas de aula. O trabalho faz um recorte das possíveis razões pelas quais se poderia explicar a aplicação do livro didático de forma mais concisa no Brasil – se comparado do seu uso na França. A organização da pesquisa se dá em duas seções sendo a primeira a maior e aquela na qual expõe-se a bibliografia distribuída em dois grandes tópicos: o histórico do uso do livro didático e também a problemática do letramento crítico. É nesta seção que são levantados os apontamentos, incentivos e desencorajamentos jurídicos a determinadas práticas no magistério. Junto a isto, um histórico da tradição docente também é abordado. A visão teórica é discorrida com aporte em diversos pensadores da educação, dentre eles Freire (1996), Pimenta (2002) e Rojo (2012). Já a segunda seção visa elucidar a bibliografia com relatos de experiências vividas no estágio obrigatório para licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro e ainda as experiências do programa *assistant de langue* promovido pelo governo francês.

Palavras-chave: Livro didático, material didático FLE, ensino língua estrangeira, letramento crítico, língua portuguesa, língua francesa, UFRJ.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	06
1.1 Objetivo Geral .....	06
1.2 Objetivos Específicos .....	06
1.3 Metodologia .....	07
1.4 Mobilização da pesquisa .....	08
<b>2. O USO DO LIVRO DIDÁTICO: UM PANORÂMA HISTÓRICO</b> .....	11
2.1 A perspectiva jurídica .....	13
2.2 O tratamento dispensado ao LD no Brasil .....	16
<b>3. O LETRAMENTO CRÍTICO</b> .....	19
3.1 As políticas públicas .....	20
3.2 A formação docente no Brasil .....	22
<b>4. RELATOS DE EXPERIÊNCIA: A PERSPECTIVA DISCENTE</b> .....	27
4.1 Estágio em Língua Francesa .....	27
4.2 Experiência do programa <i>Assistant de Langue</i> .....	29
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	32
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	34

## 1. INTRODUÇÃO

O livro didático é um dos principais componentes aos quais se faz referência quando o assunto tange a construção de uma aula – especialmente a de língua estrangeira<sup>1</sup>. Enxerga-se este material como um argumento de autoridade no quesito relevância do que será aprendido assim como a melhor forma de se abordar um conteúdo e ainda a seleção dos melhores exercícios e textos. Com exceção de aulas de conversação, de uma maneira geral, entende-se o livro como um grande ator em sala de aula para que o ensino seja de fato executado da melhor maneira possível – com uma exploração máxima do potencial do aluno desenvolvendo suas competências linguísticas.

Neste trabalho, discutirei o uso do livro didático em turmas de ensino fundamental e médio de instituições pública de ensino no Brasil e na França. Buscarei mostrar os aspectos mais relevantes para compreender a frequência e a importância destinada ao uso desse aporte em sala de aula.

### 1.1 Objetivo geral

O tema desta monografia diz respeito ao uso do livro didático em escolas públicas para o ensino de língua estrangeira e propõe uma análise acerca da frequência de seu uso – no Brasil e na França.

### 1.2 Objetivos específicos

A pesquisa é dividida em duas seções que visam esclarecer o porquê de o livro didático aparentar ser mais relevante nas aulas de língua estrangeira (LE) no Brasil se comparado ao seu uso na França.

---

<sup>1</sup> Serão tratadas as línguas não maternas como LE (língua estrangeira) e LA (língua adicional). O primeiro termo, mais comumente utilizado provém de uma lógica tradicional que enxerga e define uma outra língua como aquela não falada por um grupo – habitualmente um país – no seu cotidiano. A língua que não pertenceria ao seu território, população e cultura – sendo então um “produto” estrangeiro (com outras características, pertencentes a outro povo, dotado de outra cultura). Já o termo língua adicional, segundo Schlatter; Garcez (2012), leva tanto o aluno quanto o professor a refletir sobre a língua de maneira mais profunda: o que é aprender outra língua que não a materna? A língua possuiria um dono? Se sim, à quem ela pertenceria? Para esta pesquisa, busquei utilizar tanto o termo mais tradicional – por achá-lo mais democrático e assim facilitar o acesso e entendimento deste trabalho – porém, adiciono o termo língua adicional visando doar mais criticidade e fazer uma provocação a nossa maneira de enxergar as línguas enquanto sociedade.

Na primeira seção discutirei o histórico do livro didático no ensino de língua estrangeira. Analisarei, primeiramente, os aspectos jurídicos envolvidos na obrigatoriedade ou não deste suporte. Em seguida abordarei o tratamento dispensado ao LD no Brasil. O letramento crítico é o tópico que os propõe e, será neste momento que apresentarei a importância do uso crítico dos materiais didáticos. Este primeiro momento será composto por um levantamento de informações acerca dos tópicos juntamente a bibliografia.

A segunda seção trará um relato de minhas experiências pessoais em sala de aula. Começarei pela perspectiva enquanto estagiária de língua francesa do Colégio Pedro II e, em seguida, minha atuação como assistente de língua portuguesa em três instituições francesas.

A perspectiva discente foi o ponto de partida para o questionamento que norteia esta pesquisa e é, a partir do relato, que será possível ver na prática todos os apontamentos teóricos que serão anteriormente apresentados.

Finalmente, as considerações finais proporão um uso mais crítico dos livros didáticos aos quais temos acesso – tendo como foco o letramento crítico e a possível criação de materiais mais voltados a própria facilitação dessa prática.

### **1.3 Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa exploratória classificada assim por Gil (2002) como uma das três naturezas possíveis de pesquisa. Ele as divide em grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. A natureza da pesquisa de cunho exploratório é mais fluida e permitiria uma maior familiaridade com o problema proposto. O levantamento bibliográfico, o ponto de vista de pessoas que vivenciaram o problema em questão e a análise de exemplos são, segundo o autor, os aspectos mais relevantes no momento de se realizar este gênero de pesquisa.

Sendo assim, a metodologia aplicada nesta pesquisa traz primeiramente um levantamento bibliográfico das leis e diretrizes que norteiam a educação no Brasil e na França. Também demais bibliografias oferecem informações sobre os outros aspectos a serem abordados como o letramento crítico, o histórico do uso dos materiais didáticos e a formação docente no Brasil.

Em sequência, faz-se necessário o relato de experiência que trará a familiaridade com a questão levantada para que, em seguida, se realize a análise dos

exemplos vividos por mim. Esta seção será apresentada a partir de anotações pessoais que foram realizadas em cadernos de campo durante o período de estágio e atuação como assistente. Além disso, minhas próprias memórias serão agregadas afim de oferecer mais apontamentos sob o prisma de uma professora em formação.

#### **1.4 Mobilização e justificativa da pesquisa**

A pesquisa monográfica busca ressaltar o livro didático como um importante aporte as aulas de língua estrangeira. Será, no entanto, apontado que ele não pode ser o único ou o principal ator em sala de aula. Tem-se por objetivo salientar a importância do letramento crítico para a aprendizagem não apenas da língua como para a formação dos alunos enquanto agentes atuantes na realidade social na qual estão inseridos.

Durante a formação em licenciatura de francês, pude observar muitas vezes uma prática do ensino de língua francesa não apenas desconexa da realidade como também pouco crítica – exercícios que traziam pouca contextualização com a realidade brasileira e pouca diversidade também, por exemplo. As realidades LGBTQI+ e ainda questões raciais muito pouco ou nunca eram abordadas em sala de aula (salvo a disciplina de Prática de Ensino). Apesar da variação de materiais didáticos e tipologias de exercícios, o foco das aulas parecia muito centrado no objeto livro em si e as discussões superficiais que ele tinha a oferecer (quando estava presente).

Ao começar as aulas de prática de ensino, tive contato com os diferentes modelos de ensino de língua estrangeira e, o *approche actionnelle* (ou perspectiva acional), parecia ser aquele que vigorava como o grande modelo de sucesso no ensino de FLE (Francês Língua Estrangeira). Nele, o aprendizado seria o foco. Assim, muitos materiais foram confeccionados desde os anos 70 nessa mesma perspectiva.

Ao me deparar com esta informação, fiquei confusa por perceber que a prática e a teoria estavam muito distantes uma da outra. Eu conhecia livros com aquela abordagem e, a maneira como eram trabalhados não parecia ser aquela que originalmente havia se estabelecido como a “correta” a ser aplicada. Não havia nas práticas uma sensibilização e um trabalho pré-texto para posteriormente se dedicar ao assunto em questão, por exemplo.



Em março de 2019 comecei o estágio de língua francesa e então, prática e teoria se tornaram ainda mais distantes um do outro. No mesmo ano, em outubro, comecei a atuar como professora assistente na França e, a realidade a qual fui exposta foi completamente diferente.

Os livros utilizados em sala eram obras literárias lusófonas ou livros paradidáticos e as demais atividades provinham de textos recolhidos de outros materiais, revistas, vídeos e sites. O uso do livro didático nunca foi realizado. Aliado a isto, as aulas possuíam um teor crítico maior – apesar da afirmação rígida da laicidade do Estado francês que não admitia o ensino de religiosidade e política em sala de aula – seja para tratar de língua adicional, seja nas demais disciplinas oferecidas nas escolas.

Discutindo com demais colegas que também trabalhavam na França em escolas de ensino fundamental e médio chegamos à conclusão de que, de fato, o uso do livro didático era ou pontual e muito raro ou inexistente.

Comecei a me questionar 1) o porquê de fazermos no Brasil uma utilização tão frequente e aparentemente obstinada do livro didático 2) sobre o baixo nível de criticidade poder estar ligado a um uso mais constante e passivo do livro didático tradicional e, se isso era verdade, seriam de fato esses materiais pouco providos de conteúdo crítico e, por fim, 3) se éramos obrigados por lei a utilizá-los.

Foi então através da memória de uma leitura de Freire (1996) que me recordei da crítica a memorização mecânica e a passividade do aluno presente em *Pedagogia da Autonomia*:

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. (FREIRE, 1996, p. 67)

Movida por esse questionamento e, afim de respondê-lo, julgo relevante a presente pesquisa por apresentar um estudo comparativo da utilização de um item visto como de suma importância para o ensino de língua estrangeira em dois diferentes países. Países estes com realidades e necessidades diferentes que puderam ser observadas através da prática diária em sala de aula por mim.

Tal estudo pode contribuir para uma reflexão mais profunda acerca de nossas práticas docentes brasileiras levando a um melhor aprendizado pelos alunos e

formando-os de maneira a respeitar mais suas potências enquanto seres em formação e seres atuantes em sociedade.

## 2. O USO DO LIVRO DIDÁTICO: UM PANORÂMA HISTÓRICO

Para compreender o histórico do uso do livro didático ao longo da história, é necessário ter em mente, a priori, a diferença entre livro didático e material didático. Tomlinson (1988) salienta que os *language learning materials* são muitas vezes compreendidos como os livros didáticos em si apesar de não o serem. Estes materiais de aprendizado de línguas dizem respeito a inúmeros aportes que um docente pode lançar mão em sala de aula com o objetivo de fazer com que seus alunos aprendam a língua alvo. Isto quer dizer que áudios, vídeos, jornais, revistas, cartazes, encartes de supermercados e afins, se utilizados para fins pedagógicos são, dentro daquele contexto, materiais didáticos.

Ele afirma que tal confusão se dá devido ao alto papel de importância empregado ao livro e na sua imagem geralmente mais familiar – tanto aos alunos quanto aos professores – no cotidiano de aprendizado.

Ainda é necessário ressaltar a importância da compreensão dos diferentes métodos de aprendizado empregados ao longo dos anos para se conceber também como eram pensados os diferentes livros didáticos criados para suprir as demandas do método em vigência.

As principais abordagens datam do começo do século XX e, muitas das primeiras desenvolvidas são utilizadas até hoje. A ideia de que se pode criar um método e, quando este “perde” sua eficiência, pode-se criar outro, faz com que muitos deles sejam considerados obsoletos e inúteis. É importante então reiterar que, na verdade, para cada necessidade, uma abordagem pode se fazer mais ou menos eficaz.

Segundo Marckwardt (1972), a cada quarto de século um novo método surgia e, apesar de romperem com o anterior, eles sempre traziam alguma característica da prática anterior.

Até meados do século XX, segundo Chastain (1988), o método que vigorava era o *Tradicional*, também conhecido como Método da Gramática – Tradução. Os livros utilizados para o aprendizado eram as gramáticas e aqueles a serem traduzidos para a língua alvo. Nesta abordagem, o livro de gramática possui papel central juntamente ao professor – aquele lido como o que detém todo o conhecimento. Pelo aluno é adotada uma postura mais acrítica e passiva.

Posteriormente, a abordagem que passa a vigorar segue privilegiando a leitura. No entanto, diferentemente da anterior, desta vez a língua alvo é o foco e não mais a língua materna. O chamado método *Direto* privilegia um ensino sem traduções e é bastante focado na produção oral. É neste método que se têm, pela primeira vez, o conceito de que a cultura é necessária para melhor aprendizagem pois espelha-se no nativo para o aprimoramento da competência oral.

É, a partir deste método, então, que começam a ser desenvolvidos os livros didáticos – aqueles voltados ao ensino. Neste, especificamente, não há nenhuma tradução – uma vez que se acredita que a língua adicional deveria ser aprendida como a língua materna. Ainda muito da literatura da língua alvo é empregada para se adquirir mais vocabulário e cultura “extranacional”.

É graças a entrada dos Estados Unidos na II Guerra Mundial que surge o método que pospõe o Direto, o *Áudio-oral*. Com a necessidade de que os soldados estadunidenses aprendessem de maneira rápida diversas línguas faladas na Europa, um áudio gravado por nativos era produzido e, o interessado em questão, deveria tentar reproduzi-lo. Havia um instrutor que o corrigia e, dessa forma, obtinha-se um ensino no modelo resposta-estímulo o que nos alude a Skinner (1982) e sua teoria de condicionamento operante.

A herança herdada do método Direto é clara: prioriza-se a fala e entende-se que ela deve ser desenvolvida e consolidada antes de se dedicar a escrita.

Muitas vezes lido como parte do *Áudio-oral*, o método *Audiovisual* sim é o que se torna o de grande prestígio e aceitação mundial sendo muito utilizado nos dias de hoje ainda. Seguindo uma lógica muito semelhante a americana, este modelo britânico baseia os estímulos na associação de figuras.

Este método eleva ainda mais a importância do livro didático uma vez que, agora, ele é o instrumento que contém tanto o estímulo quanto a resposta para o estímulo. Desta forma, podemos ver como, gradativamente, o livro começa a ocupar mais espaço no ensino de língua estrangeira.

Foi garantido, até então, pelos métodos exemplificados, que um aluno pudesse reproduzir sentenças gramaticalmente corretas. No entanto, é em meados da década de 70 que alguns linguistas são capazes de identificar que estas sentenças apesar de gramaticalmente corretas, muitas vezes não se encaixavam bem no contexto comunicativo real.

O contexto cultural, a adequação da linguagem, a capacidade de interpretar uma situação discursiva e a habilidade de compensar lacunas do aprendizado em determinado contexto comunicativo foram os pontos levantados que levaram a criação da abordagem *Comunicativa*. Seriam necessárias estas competências para se dominar uma língua estrangeira de maneira plena.

Nesta abordagem o livro didático precisa possuir uma melhor ambientação e o professor deve ser capaz de fazer o aluno imergir no contexto criado artificialmente em sala de aula. Segundo Brown (2001), o professor é um mediador da aprendizagem e deve ser como um conselheiro dos alunos apontando o melhor caminho a se seguir. Pode-se dizer que, nesse método, o livro possui menos centralidade do que no anterior, por exemplo.

Hoje, trata-se recorrentemente sobre o mundo estar vivendo um *pós-método*. As diferentes abordagens evoluíram para melhorar o aprendizado, porém deveria caber ao professor em sala de aula avaliar e julgar. Quais as melhores atividades a serem realizadas? Qual a melhor maneira de se abordar um assunto? Quais características de um determinado método podem ou não ser aproveitadas na prática diária? Em que contexto estamos inseridos nesta sala de aula?

Tendo-se em vista este momento pós-metodológico, a frequência do livro didático pode ser considerada cada vez mais passível de redução. Se um professor avaliar em sua sala de aula a realidade de suas condições de ensino, talvez o uso de outros materiais didáticos seja mais eficiente. O livro didático pode servir, neste caso, apenas como guia dos conteúdos a serem apresentados e de faixa etária, também, por exemplo.

## **2.1 A perspectiva jurídica**

No Brasil, as leis e diretrizes para o ensino e a especificação dos materiais a serem utilizados em sala de aula são fundamentadas através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Leis de Diretrizes e Bases (LDB). O Brasil ainda conta com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

A França, por sua vez, possui suas diretrizes apresentadas no site do *Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports*. Os chamados *programmes scolaires* são detalhados com os objetivos de cada série e seguimentos do ensino do maternal ao ensino médio.

Contemplemos primeiramente aquilo que diz a LDB em seu segundo capítulo dedicado à educação básica. Segundo o documento, classes ou turmas de alunos de séries distintas com o mesmo nível poderão ser agrupados para o aprendizado de línguas adicionais e artes.

É neste artigo que se é mencionado pela primeira vez o ensino de línguas estrangeiras. Posteriormente, na seção IV, dispensada ao ensino médio, através da lei nº 13.415, fala-se da obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira – especificando-se o inglês:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 2017, p.1)

Ao voltarmos os olhos, desta vez, para a BNCC, encontram-se especificações de possíveis materiais a serem utilizados em sala de aula pelos professores e também objetivos aos quais deve-se chegar junto aos alunos. No entanto, estas especificações dizem respeito a língua materna somente. À língua estrangeira é apenas mencionada, mais uma vez, a lei de obrigatoriedade do ensino de língua inglesa e a possibilidade de outras línguas – com preferência ao espanhol.

O PNLD, no entanto, a partir de 2011, passa a incluir no componente curricular a Língua Estrangeira Moderna (PNLD-LEM). Livros didáticos de inglês e espanhol começam então a ser disponibilizados através do programa. Tratam-se de livros consumíveis, algo pouco visto no programa. Isso significa que eles são pertencentes aos alunos. Eles podem fazer exercícios e anotações e, no fim do ano letivo, não são obrigados a devolvê-los.

Os livros que integram o PNLD seguem regras para sua inscrição no programa e, estas regras são destinadas aos editores dos materiais. Posteriormente, é feita uma análise técnica e pedagógica e, só então, segundo a rede local de educação, é que ocorre o processo de escolha. Ele pode ser único (cada escola escolhe a coleção que desejar), único para um grupo de escolas ou ainda único para todas as escolas da rede.

É necessário salientar que nem todas as escolas públicas de ensino recebem os livros do programa nacional. Apenas aquelas que decidem aderir a ele e seguem as normas pré-estabelecidas pelo governo é que terão acesso a este recurso. Sendo

assim, não se pode afirmar que ele é obrigatório ou que ele, necessariamente, homogeniza a educação nacional.

No que tange a língua adicional francesa, é importante pontuar a não produção nacional de livros para os seguimentos da educação básica. O livro de João Teodoro d'Olim Marote intitulado “Le français courant par les méthodes actives – cours gymnasial” parece ter sido o último de produção em escala nacional – no início dos anos 90. É importante entender que, para além das facilidades de se utilizar um livro produzido e pensado para uso nacional, os custos de importação também são um fator a se levar em consideração para compreender a popularização deste recurso em programas como o PNLD.

No que diz respeito às especificações do ensino das ditas *languês vivantes*, como assim são chamadas na França, é previsto um mínimo de competências a serem trabalhadas e ainda divisões de eixos por ciclo de ensino – a partir do que seria o correspondente ao nosso ensino fundamental. Contudo, as línguas estrangeiras já estão presentes no cotidiano dos alunos desde as classes correspondentes ao nosso ensino fundamental 1.

Além disso, as especificações da obrigatoriedade do ensino de línguas adicionais incluem o objetivo, que deve ser comum as escolas, de que, a cada ciclo, os alunos atinjam um determinado nível no quadro comum europeu de referência para línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*).

Segundo o site governamental de diretrizes e guias francês, um guia para o ensino de línguas vivas é encorajado a ser utilizado pelos professores para os ciclos 2 e 3 (que compreendem o ensino fundamental 1 e o sexto ano – início do fundamental 2). Neste guia são indicadas maneiras possíveis de se trabalhar, porém ainda nenhum material é especificado.

Apenas no ensino médio vamos ver, pela primeira vez, materiais específicos para o ensino de cada língua estrangeira oferecida nas escolas francesas. Para o português, por exemplo, tem-se diversas obras da literatura lusófona a serem explorados durante o último ano letivo – aquele no qual será realizado o *baccalauréat* (exame para admissão nas universidades).

Tendo sido apresentadas essas leis, diretrizes e programas de ambos os países, é possível afirmar que, para as duas, existem especificações quanto ao uso de materiais didáticos, porém de maneiras distintas. Enquanto no Brasil, possuímos um programa de distribuição de livros didáticos que englobam somente as línguas

inglesa e espanhola, na França são feitas recomendações para todas as línguas oferecidas nas escolas em território nacional.

No entanto, os livros adotados pelas escolas no Brasil são didáticos e específicos ao ensino da língua estrangeira. Não se trata de um material outro direcionado a fins didáticos – o que é o caso na França.

É preciso apresentar, contudo, que em ambos os países não há obrigatoriedade do uso dos materiais indicados. Eles são apenas sugestões. Tem-se, todavia, um maior detalhamento e especificidade daquilo que se deseja obter como resultado do ensino das línguas nas diretrizes francesas. Este tópico será melhor explorado na seção de letramento crítico destinada às políticas públicas.

## **2.2 O tratamento dispensado ao LD no Brasil**

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil é analisado por diversos estudiosos por diferentes prismas. Alguns deles, como Chagas (1982), dividem este ensino em duas fases: uma antes e outra depois do ano de 1930. Neste ano é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, no seguinte, a Reforma Francisco Campos é realizada. Ela foi responsável por definir como línguas vivas deveriam ser ensinadas pela primeira vez (além de redesenhar os moldes do ensino secundário no país).

É ainda no governo Vargas que são iniciados programas que visaram legitimar os livros didáticos nacionais e também ajudar a produzi-los em maior escala. Contudo, apenas em 1937 é criado o INL (Instituto Nacional do Livro) quando de fato se iniciou a elaboração de materiais e ainda foi feito um aumento do número de bibliotecas públicas no país.

Depois de sofrer diversas modificações, pode-se dizer que o INL foi o embrião para o que hoje é o PNLD. Foi em 1985 com o Decreto nº 91.542, de 19/8/85 que o programa ganhou o formato que possui atualmente – apesar, claro, de ainda terem sido feitos diversos ajustes posteriores. As principais modificações foram:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.



Graças a este decreto, o professor passa a ter uma atuação mais ativa no processo de escolha do PNDL. Este contato próximo do professor com o livro facilita também com que, posteriormente, em sala de aula, este recurso seja ainda mais utilizado – seja como guia, seja como único material em sala de aula. Deve-se ressaltar, evidentemente, que não é a maioria dos professores que terão contato direto com estes livros antes de sua distribuição para serem decididos como aptos ou não em rede. No entanto, na fase de decisão em escala regional ainda mais possuem contato com as opções triadas previamente.

Ao se tratar de PNDL ainda precisamos pontuar sua não obrigatoriedade, sendo assim, muitas escolas contam com a escolha dos professores da própria instituição para decidir quais serão os livros utilizados. No caso de escolas particulares atentemo-nos para a confecção de livros próprios ou apostilas. Nestes casos, o contato dos professores com o material com o qual irão trabalhar é ainda maior.

E, apesar da não obrigatoriedade, o PNDL possui diversos processos de curadoria e análise até se chegar as coleções candidatas a integrarem as salas de aula fazendo com que, desta forma, suas escolhas sejam muito levadas em consideração por aquelas escolas que não fazem parte do programa. A editora e autores dos livros selecionados passam a ter mais notoriedade e, por consequência, a chance de semelhantes serem incorporados à outras instituições é razoável.

A mesma lógica pode ser aplicada ao LD de língua estrangeira. Toda esta preocupação com a confecção e escolha do material mais adequado a ser utilizado eleva a ideia da necessidade e importância do LD em sala de aula. A seriedade e comprometimento com que se enxerga o livro acaba sendo um subproduto da própria existência do programa. E, apesar de o programa só contemplar as línguas inglesa e espanhola (esta última cada vez menos), o ideal de que é imprescindível possuir um “bom” livro para uma construção plena de uma aula de qualidade ainda perdura. Aqui não está sendo feito, ainda, um julgamento acerca deste pensamento.

Não se pode contestar ainda a influência de cursos de língua na relação professor-livro. Diversos cursos livres, ainda hoje, utilizam de métodos como o Direto e o Audiovisual – já apresentados neste trabalho – que reforçam a dependência do professor em relação ao material. A realidade brasileira de ensino muitas vezes não permite ao professor ingressar diretamente em uma instituição pública para exercer seu papel de educador em tempo integral. Desta forma, o curso de línguas acaba sendo uma alternativa de emprego para muitos.

Quanto a professores da rede particular de ensino, muitas vezes também não pode ocorrer uma dedicação exclusiva. Assim sendo, temos professores “treinados” para a sala de aula com condutas de cursos livres e muitas vezes ainda despreparados para adotar posturas críticas e próprias para avaliar a realidade de sala de aula com alunos não cativos nas escolas.

Podemos depreender a partir dos dados apresentados como o livro didático detém um histórico de grande importância em território nacional. Com todas as ressalvas que podem ser feitas quanto a sua qualidade e ainda a quantidade de verba reservada a própria educação no Brasil, os livros parecem ocupar uma boa parcela da preocupação destinada ao ensino.

Faz-se importante ressaltar, por fim, como a realidade francesa é completamente diferente da vivida no Brasil. Sem nenhum fomento específico a distribuição de livros didáticos previamente escolhidos em escala nacional, a relação que os franceses estabelecem com este suporte é outra. Os livros didáticos costumam ser de produção dos países vizinhos e importados. Apesar de ser também produto de importação a maioria dos nossos livros didáticos de LE, em território francês eles são menos utilizados e dá-se mais importância a obras literárias e os ditos documentos autênticos para a criação do currículo escolar.

Uma hipótese para parte da dependência do professor brasileiro em relação ao livro também pode ser relacionada ao tempo de trabalho exercido por um concursado. Segundo o disposto no art. 7º, inciso XIII, da Constituição Federal de 1988, a permanência de um professor de ensino fundamental e/ou médio diante dos alunos não deve ser superior a 8 horas diárias e 44 horas semanais.

Na França, segundo o site do Ministério da Educação, o tempo é de 25 horas e, se somadas as horas de trabalho com preparação de curso, outras atividades pedagógicas e atividades com a comunidade educativa, este tempo pode chegar as nossas mesmas 44 horas semanais. Assim sendo, tem-se um maior tempo hábil para preparação de cursos sem um livro didático que, para nós, pode servir como um guia facilitador (ou, em alguns casos, de único instrumento pedagógico) e, para eles, pode ser visto como dispensável.

### 3. O LETRAMENTO CRÍTICO

Alfabetização e letramento são processos distintos, porém, muito confundidos ao se ter contato com os termos pela primeira vez, especialmente o segundo. Diferentemente do que o senso comum poderia esperar, o letramento não é um sinônimo da alfabetização – na verdade pode-se dizer que a alfabetização sim é um componente do letramento.

O Letramento Crítico (LC) tem por objetivo formar os alunos de maneira a atuarem de forma ativamente crítica no mundo. Os alunos que passam por uma formação de letramento crítico devem ser capazes de enxergar e questionar a realidade social que os cerca tais como situações de injustiça e serem incentivados a agirem para combater esses problemas. Eles devem ser capazes de, a partir de suas leituras, por exemplo, perceber as motivações de determinadas colocações e falas por parte dos autores.

Diferentemente de um cidadão somente alfabetizado, ou seja, aquele capaz de ler e compreender enunciados, por exemplo, o cidadão letrado deverá ter a capacidade de questionar os enunciados e interpretá-los com um olhar crítico de sua “posição” em sociedade. Como compreendido por Soares (2001):

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. É o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever. Aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade. (SOARES, 2001 apud CARVALHO, 2005, p.15).

Dadas tais definições, o nome de Paulo Freire é provavelmente o primeiro que vem à mente de um graduando em licenciaturas no país. Autores célebres considerados fundadores dos princípios do letramento crítico como Street (1984) e Gee (1994) de fato citam Freire em suas principais obras – como aponta Bezerra (2014).

Segundo Street (1995) o letramento possui um processo ideológico. Este processo nada mais é do que a concepção de que os princípios que são construídos socialmente em uma determinada prática textual estão diretamente ligados as concepções individuais e indenitárias de cada indivíduo. Ou seja, na prática de cada um, seus contextos e particularidades estão implicados tanto na escrita quanto nas produções orais.

Um letramento crítico deve ocorrer pois é fundamental que o indivíduo saiba que todo e qualquer contexto ao qual ele é exposto possui subjetividades atreladas aos seres envolvidos naquele processo. É necessário enxergar com olhos críticos, por exemplo, a não imparcialidade dos relatos e vivências – uma vez que ela é, na vida real, impossível. A escolha do que é produzido já é, sem si, parcial.

### **3.1 As políticas públicas**

O presente ponto pretende elucidar aquilo que considero um incentivo que, na realidade, pode também ser visto como uma brecha na interpretação das leis e diretrizes francesas.

Trarei a seguir um excerto com tradução própria do apontamento fornecido pelo site do Ministério da Educação Nacional, da Juventude e dos Esportes naquilo que concerne o ensino de línguas adicionais para o ciclo 4 (aquele que engloba a segunda metade do nosso ensino fundamental):

“No ciclo 4, os alunos aprendem em paralelo duas línguas vivas adicionais ou regionais. Eles adquirem, oralmente e na escrita, as competências que lhes permitem compreender, se exprimir, interagir, transmitir, criar. Em cada língua estudada e na convergência entre elas, a descoberta cultural e a relação intercultural são, em articulação direta com as atividades linguísticas, as referências maiores do ciclo.

#### **Competências Trabalhadas:**

- Escutar e compreender
- Falar continuamente
- Escrever
- Reagir e dialogar
- Descobrir os aspectos culturais de uma língua viva estrangeira e regional

#### **No programa:**

No prolongamento das orientações culturais dos ciclos 2 e 3, quatro temas culturais são convocados que permitem os alunos a se confrontarem com gêneros e situações de comunicação variadas:

- Línguas
- Escola e Sociedade
- Viagens e Migrações
- Encontros com outras culturas

Esses temas são comuns a LV1 e LV2 de maneira a de uma parte facilitar os projetos interlínguas e interdisciplinares no quadro dos ensinamentos práticos interdisciplinares, de outra parte para trabalhar as dimensões culturais do ciclo comum de conhecimento, competências e cultura.”

A evocação de termos como “cultura”, “migração” e “interdisciplinaridade” trazem a luz de maneira implícita a possibilidade de se aprofundar e ampliar o universo não palpável dos alunos. As diretrizes impulsionam o debate acerca da sociedade em que vivem – o que faz com que os professores possam e devam em sala de aula trabalhar sobre as mais distintas realidades.

Tais diretrizes não garantem, no entanto, um ensino obrigatoriamente voltado ao letramento crítico. Eles convocam, porém, a elucidação de temáticas dentro das aulas de língua que podem e muito corroboram para o acontecimento do LC.

Além disto, o próprio programa de assistente de língua – que visa trazer jovens de outros países para trabalharem suas línguas e culturas nas salas de aulas francesas – pode ser visto como um indício de abertura e incentivo a um ensino mais voltado a criticidade e apreensão das diversas realidades do mundo.

Faz-se necessário apontar então que é, graças a esse incentivo, que também o uso do livro didático de português muitas vezes não se faz presente nas salas de aula francesas. Devido a qualidade dos livros de língua portuguesa, outros materiais de teor mais crítico e que proporcionam maiores debates acerca das diversas realidades sociais acabam ganhando mais espaço – entre eles dos simples livros paradidáticos às literaturas lusófonas mais célebres.

Voltando os olhos as diretrizes brasileiras, apesar de vermos na BNCC hoje muito incentivo a criticidade e a diferentes letramentos – não apenas o crítico, para as línguas estrangeiras o único apontamento feito é a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa e a possibilidade da oferta de uma segunda língua. Não existem apontamentos do que pode e/ou deve ser trabalhado em sala de aula para todas as línguas estrangeiras.

Nos PCNs encontramos, no entanto, diretrizes até muito explícitas em relação ao que se deve construir com os alunos em sala de aula – porém voltadas para o ensino do inglês especificamente. É feita, porém, a ressalva do esquecimento em relação as línguas estrangeiras modernas logo no primeiro parágrafo destinado à elas no documento de 2000:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplinas pouco relevantes, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2000, p. 25)

Sendo assim, o que, para o ensino francês acaba por ser um incentivo, para nós, no Brasil, pode ser visto como o contrário: um desencorajamento. Como visto anteriormente, o fomento e estímulo no Brasil ao uso do livro didático é muito grande o que faz com que os professores de diversas línguas modernas – sem impulso e diretrizes específicas de como letrar seus alunos criticamente – acabem se voltando para os livros didáticos. Estes livros são, muitas vezes, no domínio de língua estrangeira, pouco dotados de debates atuais e não visam de maneira geral um desenvolvimento questionador por parte dos alunos.

Sabe-se, evidentemente, que um livro não deve ser o centro de uma sala de aula. Contudo, sem estímulo jurídico e políticas públicas com diretrizes que ao menos apontem determinados pontos voltados a um campo mais reflexivo a serem contemplados, muitos professores optam por seguir um ensino mais mecânico.

Se, nas áreas voltadas a língua portuguesa, os professores tendem a não conseguir trabalhar de maneira menos tradicional em sala por falta de maiores orientações em relação a como realizar este ensino – eles que são obrigados por lei a trabalhar criticamente com os alunos – como teríamos professores de LE a lecionar desta maneira?

### **3.2 A formação docente no Brasil**

Com o advento da dita Revolução Industrial Brasileira – iniciada nos anos 1930 pelo governo Vargas e o rompimento com a antiga estrutura oligárquica, a educação passa, gradativamente, por diversas reformas. Como já mencionado neste trabalho, é criado, por exemplo, nesta época, o Ministério da Educação. Durante o governo militar, o ensino se expande visando consolidar com cada vez mais respostas rápidas e específicas a uma crescente demanda do mercado por mão de obra.

A história do magistério no Brasil, conforme apresentado em Pimenta (2002), começa por estabelecer que, para o magistério de primeiro seguimento, ou seja, ensino primário, não era necessário e exigido do professor uma formação de ensino

superior. Assim são criadas as Escolas Normais, que, posteriormente são renomeadas “Habitação ao Magistério”.

Nos anos 40, a Lei Orgânica do Ensino Normal é criada estabelecendo diretrizes comuns a todo o país – como a presença das disciplinas de “Prática de Ensino” e “Metodologia do Ensino Primário”. Ainda nesta década, o magistério começa a ser visto cada vez mais como uma vocação para mulheres (embora nunca tenha sido especificamente proibido para homens) de classes abastadas da sociedade. Tratava-se de uma ocupação a ser exercida por elas por se tratar de uma extensão do trabalho doméstico e das tarefas realizadas pelas mulheres como mães.

Progredindo assim, nos anos 50 e 60, o ensino normal passou a se desvirtuar cada vez mais da formação exclusiva de professoras para o ensino básico e começou a exercer a preparação das mulheres para o exercício da função de dona de casa e mãe. Aquelas que não se casassem poderiam então exercer o papel de professoras primárias – uma vez que as funções exercidas em ambas as opções eram vistas como parecidas e complementares.

É então que, pós golpe militar em 1964, a demanda por mão de obra passa a ser crescente e a formação “normal” não mais serve apenas para o ensino primário e sim para o atendimento de classes até a sexta série. Com o tempo, mudanças na estrutura social brasileira ocorrem – dentre elas a mudança do perfil de normalistas (não mais as de classes altas e sim um aumento da classe média atuando nas salas de aulas) e também a presença de alunos de classes cada vez mais baixas.

Desta forma, teoria aplicada para a formação desses profissionais e prática em sala de aula foram se distanciando cada vez mais ao ponto em que aquilo que era aprendido nas Escolas Normais não supria as demandas para uma formação minimamente eficaz dos alunos. Foi então que, nos anos 70, a prática docente se tornou sinônimo de aprendizado de novas técnicas para o ensino. O planejamento das aulas e o controle das ações realizadas em sala são dois exemplos de técnicas.

Nos anos 80, a insatisfação era tal que diversas pesquisas ganharam força e chegou-se à conclusão de uma reformulação nos cursos de formação se fazia extremamente necessário e que prática e teoria precisavam ainda de novos questionamentos. A teoria do que deveria ser ensinado e a prática do como deveria se dar esse ensino precisavam ser aliadas a outras questões como “para que” e “para quem”. Desta forma, o curso de formação e o ensino básico precisavam estar

alinhados para garantir as habilidades que um professor precisaria ter para bem formar seus alunos.

Dado este histórico da formação requisitada para o ensino público básico no Brasil, pode-se chegar à conclusão da improbabilidade de algum tipo de fomento ao pensamento crítico e incentivo a desenvoltura de cidadãos capazes de questionar o sistema no qual estariam inseridos. O perfil de professoras requisitadas a priori nas escolas normais, posteriormente o advento do golpe militar e a censura e, concomitantemente, o sucateamento do ensino público são só alguns dos poucos exemplos possíveis para ilustrar tal fato.

Aliado a isto, no Brasil, apenas na década de 80 o termo letramento de fato aparece e é na obra de Mary Kato (1986) nomeada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” na qual a autora salienta que a escola seria responsável por tornar um indivíduo letrado e capaz de responder aos anseios da sociedade.” No entanto, a autora se atenta ao termo letramento muito relacionado a capacidade de escrita e leitura somente e essas seriam, segundo ela, as capacidades essenciais para saciar as demandas da sociedade tal qual ela era.

Vale ressaltar, naturalmente, o patrono da educação nacional, Paulo Freire, que, desde os anos 60 em “Alfabetização e conscientização” dá ênfase já ao ensino como instrumento de mudança do paradigma explorador – explorado. Cervetti, Pardales e Damico (2001), apontam que a própria teoria do LC estaria baseada nas teorias de tradição radical de crítica social aliadas aos estudos de Paulo Freire e ainda a estudos neomarxistas. Mais recentemente, como apontam McLaren e Lankshear (1993), uma segunda corrente se encontra atrelada a teorias anglo-americanas. Estas mais associadas a teorias pós-estruturalistas, semióticas e hermenêuticas.

Apesar de uma certa tardança ao se tratar do LC, as teorias ligadas a ele são bem aceitas nas universidades e licenciaturas e seus princípios ecoam nas formações dos novos professores há décadas. No entanto, a relação entre teoria e prática ainda parece ser uma problemática não resolvida na vida dos docentes brasileiros – sejam eles recém formados ou não.

A própria estrutura das maiores universidades do país, como é o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na qual cursei minha licenciatura, parece perpetuar este distanciamento. As disciplinas ditas do “ciclo comum”, ou seja, comuns ao bacharelado e a licenciatura, não parecem contemplar os alunos da licenciatura de



maneira a exemplificar mais concretamente como funcionaria um determinado conteúdo e sua prática em sala de aula do ensino básico.

No caso das disciplinas destinadas a LE a situação é ainda mais grave. No caso da UFRJ, por exemplo, os alunos das habilitações – excluindo-se espanhol e inglês – não precisam ter conhecimento prévio da língua estrangeira escolhida. Sendo assim, as aulas são destinadas quase exclusivamente ao aprendizado da língua e não ao aprendizado de como trabalhar aqueles conteúdos em sala de aula.

Seria então a matéria de Prática de Ensino a responsável por suprir toda a demanda e os questionamentos dos licenciandos de uma graduação inteira. Há de se convir, logo, que, apenas uma disciplina não deveria ser responsável por preparar futuros professores para a realidade em sala de aula. Evidencia-se, contudo, que outras disciplinas são destinadas a licenciatura como Sociologia da Educação, Filosofia e Profissão Docente. No entanto, a teoria e a prática seguem caminhando separadamente. Mont Mór (2012) destaca esta problemática da educação brasileira:

[...] tipo de trabalho pedagógico realizado nas escolas e universidades brasileiras, que, em grande parte, seguem uma orientação hermenêutica tradicional [...] e uma epistemologia convencional. Nesta, a construção do conhecimento tende a ocorrer de forma compartimentada, fragmentada em subáreas de conhecimento. Essa perspectiva leva os aprendizes a organizar os conhecimentos de forma não transdisciplinar, uma organização que dificulta o fluxo de conhecimentos, experiências ou vivências de um compartimento para outro. (MONT MÓR, 2012, p. 178)

Documentos como a BNCC e a LDB ainda buscam incentivar, ao menos por escrito, um ensino mais crítico e dotado de multiletramentos definidos em Rojo (2012) da seguinte maneira:

[...] o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Todavia, a tentativa de trabalhar conteúdos mais tradicionais de maneira a favorizar o multiletramento eficaz e contextualizado acaba não ocorrendo efetivamente. Isto se deve a uma formação demasiado teórica que, apesar de muito completa neste sentido, no momento de preparar um professor para como aplicar de fato estes multiletramentos e estas outras maneiras de agir em sala, falham vigorosamente. As leis também, por sua vez, seguem apontando aquilo que deve ser

feito, contudo, mais uma vez, sem mostrar os caminhos que os professores podem percorrer para executá-lo.

Tais problemáticas se fazem presentes especialmente nas vozes de professores do ensino de língua materna – que é a disciplina a qual de fato as diretrizes incentivadoras do senso crítico são destinadas – e, as disciplinas de língua estrangeira são ainda mais prejudicadas por nem ao menos terem diretrizes claras para o seu emprego. Ainda assim, tem-se como paradigma central as mesmas problemáticas de aplicações teóricas apresentadas pela língua materna.

Faz-se necessário salientar ainda que a LE já é adquirida pelos graduandos, na maioria das vezes, tendo-se contato com os diferentes métodos nos livros didáticos. Sendo eles, em sua maioria, confeccionados de acordo com o método mais “moderno”, o graduando é exposto já a um estímulo quase inato ao letramento crítico e aos multiletramentos. Sendo assim, o que falta na prática são as verdadeiras instruções para exercer a prática segundo a teoria.

Uma vez a universidade falhando no processo de alinhamento entre teoria e prática, o livro didático ganha cada vez mais protagonismo em sala de aula – por fornecer segurança e autoridade no processo de ensino. Aliado a isto tem-se uma formação de ensino básico sofrida pelo próprio graduando que reforça um processo tradicionalista. Ele, provavelmente, também passou por processos de ensino tradicionais e, ao não saber como se posicionar de maneira diferenciada, recorre aos mesmos recursos aos quais foi apresentado ao longo de sua jornada escolar.

## 4. RELATOS DE EXPERIÊNCIA: A PERSPECTIVA DISCENTE

Nesta segunda seção da pesquisa, viso melhor ilustrar os pontos levantados anteriormente com exemplos reais do cotidiano vivido por mim. Primeiramente será apresentado o relato do meu estágio supervisionado – etapa obrigatória na graduação de Letras da UFRJ. Minha atuação como estagiária ocorreu de fevereiro a julho de 2019.

Em sequência, doarei um panorama do programa “Assistant de Langue”, seus objetivos destacados pelo órgão FEI (*France Éducation Internationale*) ligado ao Ministério da Educação e, em seguida, exporei minhas práticas – ocorridas de outubro de 2019 a maio de 2020.

Saliento que todas as experiências aqui relatadas que serão expostas através da reconstrução de minhas próprias memórias aliadas a anotações diárias que fiz e ainda meu relatório de estágio (entregue à disciplina de Prática de Ensino – responsável pela supervisão do estágio).

Apresentarei, logo, minhas experiências relacionando-as as bibliografias anteriormente abordadas na seção precedente deste trabalho.

### 4.1 Estágio de Língua Francesa

Conforme presente em Pimenta (2002), a formação docente não pode se dar de maneira a apenas acumular conhecimentos de diferentes cursos. É necessária uma reflexão crítica sobre as práticas cotidianas em sala de aula. Ainda Pimenta (2001) afirma a distância entre a formação inicial dos professores e a realidade presente nas escolas. O estágio supervisionado obrigatório viria, então, a tentar diminuir esta distância – proporcionando ao licenciando uma vivência diária de sala de aula “real”.

A experiência relatada a seguir é proveniente do estágio em língua francesa que se iniciou em março do ano de 2019 no Colégio Pedro II – Unidade Centro. Sendo a mais antiga escola do Brasil, esta instituição federal é tida como referência no ensino público em todo território nacional.

Ao iniciar meu estágio, durante muitas semanas a única atividade que vimos – eu e a outra estagiária com quem acompanhei as aulas – serem realizadas nas aulas eram revisões. Principalmente de vocabulário. Estas eram realizadas em um

livro didático que, logo a princípio, foi indicado pela professora como “muito falho e de baixa qualidade”. Apesar de estar sendo utilizado apenas para isso e também de ser utilizado diariamente, era necessário preparar folhas extras de revisão – e assim a professora o fazia.

O cotidiano que pude observar em sala de aula – de uma escola de excelência – não oferecia, em aulas de língua francesa, nada além daquilo que eu também tinha vivenciado em aulas de língua adicional na escola quando fui aluna. Ao meu ver, a criticidade parecia cada vez mais um espaço reservado a outras matérias do currículo escolar.

Ao se propor um debate mais crítico com proposições acerca dos problemas sociais vividos e observados pelos alunos, abria-se mão do livro, mas, também, na maioria das vezes, da língua francesa. Faço menção aqui ao projeto de Iniciação Científica que possuía em torno de seis alunos que discutiam literatura francesa depois do horário da aula. As discussões eram bastante profundas e problematizadoras. Questões identitárias como as possíveis de serem vistas em autoras como *Sylvie Laliberte* eram debatidas com muita profundidade. No entanto, esta era a realidade do ensino: algo muito mais denso, porém reservado a poucos.

Além deste grupo, outros possuíam preparo especial para a realização das provas de DELF (*Diplome d'Études en Langue Française*). Nestas seletas turmas, o livro não se fazia muito presente. Já nas demais – de ensino regular – o livro era o objeto central da aula. Não era o ensino ou o aluno ou o professor e sim o objeto livro. As propostas deste objeto me pareciam seguidas quase inconscientemente pelos professores em sala. Estes mesmos livros que eram apontados como falhos, mas que, ainda assim, possuíam protagonismo.

Seria injusto, porém, não destacar o esforço de alguns professores para apresentar os conteúdos dos livros ao menos de maneira menos tradicionalista. Entretanto, desafios como as longas jornadas de trabalho creio que acabavam por cansá-los e, a confecção de materiais didáticos extras acabava não ocorrendo. Saliento ainda aqui que, o material novamente não deveria tomar o protagonismo do aprendizado. Ainda a escolha ao tradicionalismo é feita independentemente do material com o qual se trabalha.

À tal escolha, como já mencionado na seção anterior, pode-se relacionar a ausência do fator “como” fazer um ensino mais multiletrado – muitas vezes sugerido

por diretrizes brasileiras (ainda que não tão claras para línguas estrangeiras e, muito menos dirigidas ao ensino de língua francesa).

Por vezes vi os próprios professores encarando sua prática diária como menos importante das demais exercidas pelos colegas de profissão de disciplinas tidas como mais importantes. Assim, já ministravam suas aulas com menos entusiasmo. Apesar disto, a prática diária era pautada no uso do livro didático que possuía exercícios desestimulantes aos alunos e que pouco rendiam resultados expressivos – seja de debates produtivos, seja da mera absorção de léxico e realização de exercícios de múltipla escolha com êxito.

Todavia, é preciso destacar que, devido à baixa qualidade dos livros de língua francesa utilizados por eles, a confecção de livros próprios da escola estava ocorrendo e, pretendia-se, aos poucos, substituir os não autorais pelos de autoria dos professores. Estes livros, com os quais tive contato também, possuíam bastante recursos visuais e pode-se dizer que se encaixavam no dito método *actionnelle*.

Deveria, então, ser um possível aporte para um ensino menos focado na normatividade além de poder abrir espaço para mais criticidade. Porém, o que se podia observar era um bom material que não era explorado em sua totalidade. Aqui podemos enxergar a importância, novamente, da formação continuada que instrua os professores da relevância de uma prática mais palpável e multiletrada. Esta consciência apesar de muito presente em diversos momentos infelizmente não vem acompanhada da instrução de como realizar no cotidiano esta forma de lecionar.

#### **4.2 Experiência do programa *assistant de langue***

Naquilo que concerne o programa *Assistant de Langue* – criado na França há mais de 100 anos – um dos apontamentos do guia fornecido aos assistentes reforça que o papel daquele que atua em sala de aula é instigar os alunos e sua curiosidade em aprender a língua viva ministrada e a cultura do país ao qual pertence este assistente. Além disso, é bem frisada a importância de não utilizar, dentro do possível, a língua francesa em sala de aula para que, assim, os alunos se sintam mais impulsionados a utilizar a língua viva em questão.

O programa foi um acordo inicial entre Alemanha, Grã-Bretanha e França que teve desde o princípio o objetivo de expandir o contato cultural dos alunos com nativos – desde muito jovens – e incentivá-los a praticar a oralidade. A visão e vivência

autênticas desses jovens em fase universitária também são grandes atrativos para tê-los no país. É importante apontar, também, que não apenas estudantes são levados à França com o intuito de estimular o aprendizado de uma língua adicional como também franceses são enviados para divulgar a cultura e língua francesa a outros países. Hoje, o programa conta com 60 países parceiros.

Os assistentes estrangeiros em território francês são responsáveis muitas vezes ainda por apresentar conteúdos que podem ser utilizados nos dossiês a serem utilizados no *baccalauréat* que, até o ano de 2019, ocorria no último ano do ensino médio.

À eles é apontada a possibilidade de desenvolver a língua francesa através do convívio com nativos em território francês, a oportunidade de também absorver mais de uma outra cultura e, para aqueles que são estudantes de licenciaturas, a chance de dar aula em um sistema distinto e absorver e desenvolver novos hábitos e maneiras de trabalhar.

No ano de 2019, então, fui contratada pelo Ministério da Educação francês para atuar como *assistante de langue*. Em meu trabalho realizei diversas oficinas e preparei muitas aulas de teor expositivo sobre o Brasil e a realidade carioca – mais especificamente. Aos poucos fui conhecendo as turmas e escolhendo atuar de maneira a integrá-los mais no dia-a-dia de sala de aula – apesar de notar no sistema de ensino francês uma maior afeição a aulas de teor expositivo.

Em meu estágio de formação, fui comunicada de que o Estado francês era laico e que assuntos como religiosidade e política não deveriam ser comentados em sala de aula. Sendo isto contraditório com aquilo que acredito por prática docente, decidi que encontraria minha maneira de trabalhar esses assuntos em sala de aula. Freire (1996) aponta a necessidade de respeitar os saberes e as potências dos nossos alunos. Privá-los de debates acerca da natureza do mundo no qual vivemos não é fazer isto.

Não existe prática docente desvinculada de assuntos que tangem a nossa sociedade. Política e religião são os mais relevantes dentre deles. Entretanto, fui surpreendida quando, os professores que me orientavam em sala de aula, me pediram para que eu conversasse com os alunos sobre diversos assuntos de teor altamente estimulante a criticidade daqueles jovens.

O assassinato da deputada Marielle Franco no ano de 2018; a explicação do funcionamento de religiões de matrizes africanas no Brasil – como a umbanda e o

candomblé, além das obras cinematográficas que trabalhei na qual retratava-se o Brasil e o Rio de Janeiro repleto de suas mazelas sociais. Estes foram apenas alguns dos pontos com os quais trabalhei em sala de aula com meus alunos franceses.

Foi então que comecei a refletir sobre minha prática como professora de português e cultura brasileira e minha prática no como professora de francês – em cursos livres e também no meu estágio supervisionado. Compreendi naquele momento que, em algum lugar, as aulas de língua estrangeira estavam sendo realizadas de maneira mais crítica e menos dependentes do material didático. Enquanto lá estive, apenas uma vez houve contato com um material específico de ensino de língua portuguesa para estrangeiros (PLE).

Traçando um paralelo com a realidade brasileira, não me recordo de ter visto mais de uma dezena de vezes professores do estágio que realizei sem um livro didático específico para o ensino de língua francesa.

Cabe ressaltar ainda que, muitos dos alunos com os quais tive contato eram descendentes de lusófonos e, trabalhar a criticidade com materiais mais complexos em termos de língua se torna mais fácil. Ademais, a cultura de criação do material próprio pelo professor facilita com que os assuntos que temos interesses sejam contemplados com mais frequência.

Como mencionado em outra seção, meu contato com o livro didático na França foi bem pouco. Cheguei a folhear um de autoria portuguesa que um dos meus professores tutores me apresentou, no entanto apenas a título de curiosidade. Ele afirmou não gostar muito do material, mas ressaltou que vez ou outra recorria a ele para algumas elucidações gramaticais. Com este tutor específico, os alunos tinham acesso a vários dicionários que ficavam espalhados pela sala e fazíamos o uso de recursos como jogos assim como muitos vídeos e apresentações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de conclusão de curso visou contemplar – da maneira mais elucidativa viável – as relações estabelecidas pelos professores de língua adicional em salas de aulas de contextos distintos (neste caso, países distintos). O objetivo desta monografia era fazer um recorte que se pautou na tradição do uso do livro didático e no letramento crítico para se compreender melhor o porquê de uma maior constância no emprego deste recurso em solo brasileiro – se comparado ao francês. Tal inquietação surgiu de minhas observações próprias ao longo do percurso de assistente de língua e motivaram a investigação dos fatos.

No que concerne a primeira seção, pode-se ver, a priori, como os livros didáticos são fortemente estimulados pelas leis e tradições brasileiras. Os livros possuem status de autoridade e também conferem segurança às práticas diárias. Práticas estas ainda bastante tradicionalistas que, devido a fatores como falha no sistema de formação e alinhamentos entre a teoria e prática diária, persistem no sistema educacional brasileiro.

O letramento crítico, mais precisamente sua ausência, é outro fator estimulante a intensa utilização do livro didático. Em território francês, o estímulo a temáticas relacionadas a migrações e diferentes culturas pode ser um dos incentivos a uma educação mais crítica. Ainda presentes neste tópico, abordei a formação docente no Brasil e os incentivos judiciais – ou não – a um ensino mais voltado ao pensamento e estímulos críticos.

Faz-se necessário assinalar que outros pontos poderiam ser abordados para um trabalho mais completo – e estes podem ser futuros passos e oportunidades de pesquisa mais densa. A alta carga horária e o sistema educacional sucateado brasileiro em detrimento ao francês; a alta produção de materiais franceses e expansão cultural feita pelo governo da França; o regime de ensino de LE a alunos lusófonos e não lusófonos; o papel da língua adicional no Brasil e na França. Estas são apenas algumas das sub temáticas que poderiam ser abordadas.

Acentuo que, para esta pesquisa, limitei-me a duas questões apenas por se tratar de um trabalho monográfico de caráter mais conciso. Aliei ainda a estes pontos minha perspectiva discente que veio com caráter complementar aos estudos tecidos nesta monografia e ainda buscou conferir mais veracidade a bibliografia escolhida.



Enfim, ressalta-se a importância de um fazer docente crítico e que respeite ao máximo a potência dos alunos. Não lhes conceder estímulos para um desenvolver discente dotado de questionamento é agir com desrespeito aquilo que estes seres seriam capazes de desenvolver enquanto alunos e agentes de mudança do meio que habitam. É evidente que diversos desafios e desencorajamentos se colocam no caminho docente, porém, é necessário se ter sempre em mente que o cerne da relação em sala de aula deveria ser a emancipação intelectual dos alunos. No que tange o ensino de LE, tal emancipação pode e deve ser feita por meio dela – mas sem nunca esquecer o que é mais importante no processo de desenvolvimento daquele cidadão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ARAÚJO, A.; COAN, M. **A categoria Modalidade no ensino de Francês: análise de Livro Didático**. Acta Scientiarum. Language and Culture, v. 35, n. 2, p. 95-103, 22 maio 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/15043>. Acesso em: 2 de Outubro 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2008

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2000

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principle and Interactive Approach to language pedagogy**. Nova Iorque: Longman Inc, 2001

BOURDIEU, P. **L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture**. Revue française de sociologie. Paris, 7 (3) p.325-347, 1996.

CANDAU, V. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília, INEP/PUC/RJ, 1987.

CERVETTI, N.; PARDALES P. & DAMICO, G. 2001. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/334372467>. Acesso em: 2 de Setembro 2020.

CHAGAS, Valnir. **Didática Especial de Línguas Modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 3ª Edição, 1982.

CARAVOLAS, Jean-Antoine. “**Chapitre II. La France**”. **Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières : Précis et anthologie thématique**. Montréal : Presses de l’Université de Montréal, 2000. (pp. 41-105) Disponível em: <http://books.openedition.org/pum/17583>. Acesso em 21 de agosto de 2020.

CHASTHAIN, Kenneth. **Developing second language skills: Theory and practice**. 3rd ed. Florida: Harcourt Brace Jovanovich, 1988

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEE, J. P. **Situated language and learning**. New York: Routledge, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HISTOIRE DU PROGRAMME ASSISTANT DE LANGUE. **France Education International**. França. Disponível em : <https://www.france-education-international.fr/assistants-langue-france/histoire-du-programme>. Acesso em: 9 de agosto de 2020

LES PROGRAMMES DU COLLÈGE. **Ministère de L’Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports**. França, 2020. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203>. Acesso em: 9 de agosto de 2020

TOMLINSON, Alan. “**Book Reviews.**” **Theory, Culture & Society**, vol. 5, no. 4, 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/026327688005004012>. Acesso em: 14 de agosto de 2020.

MARCKWARDT, Albert H. ROSIER, JAMES L. **Old English: Language and Literature**. Nova Iorque: W.W Norton, Incorporated, 1972

MATTOS, A. M. A. **Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI**. 2011. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/viewFile/>. Acesso em: 25 de agosto de 2020

MOITA LOPES, L. P. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: Ideologia linguística para tempos híbridos**. D.E.L.T.A. v. 24, n.2. p. 309-340, 2008.

MONTE-MÓR, W. **Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares**. In: ROCHA, Cláudia Hisdorf; MACIEL, Ruberval Franco. *Língua estrangeira e formação cidadã: por discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PERRONNET, Sabrina. **Les enseignants du premier degré public déclarent travailler 44 heures par semaine en moyenne**. França, 2013. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/les-enseignants-du-premier-degre-public-declarent-travailler-44-heures-par-semaine-en-moyenne-6479#:~:text=Note%20de%20lecture%20%3A%20les%20professeurs,de%20service%20face%20aux%20%C3%A9l%C3%A8ves>. Acesso em: 16 de Agosto de 2020.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. NUANCES (Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP), Presidente Prudente: SP, 1997.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2001.

PROGRAMMES ET RESSOURCES EN LANGUES VIVANTES. **Éduscol Pour l'École de la Confiance, Ministère de L'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports**. França, 2020. Disponível em: <https://eduscol.education.fr/cid144064/langues-vivantes-bac-2021.html#lien3>. Acesso em: 9 de agosto de 2020

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In Nóvoa, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema de três gêneros**. 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2001